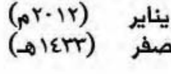
مجلة جامعة الملك سعود، م ٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١-٣١٠ بالعربية، الرياض (٢٠١٢/١٤٣٣هـ)

مجلة
جامعة الملك سعود

(دورية علمية محكمة)

المجلد الرابع والعشرون

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)



يناير (٢٠١٢م)
صفر (١٤٣٣هـ)



النشر العلمي والمطابع - جامعة الملك سعود
ص.ب ٦٨٩٥٣ - الرياض ١١٥٣٧ - المملكة العربية السعودية



مطابع جامعة الملك سعود ١٤٣٣هـ

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١-٣١٠ بالعربية، الرياض (٢٠١٢م/ ١٤٣٣هـ)

المحتويـات

صفحـة

القسم العربي

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١-٤٦، الرياض (٢٠١٢م/١٤٣٣هـ)

أثر قاعدتي (المشقة تجلب التيسير) و (لا ضرر ولا ضرار) في المسائل الطبية المستجدة

محمد بن العزيز بن سعد اليمني

أستاذ الدراسات الإسلامية المساعد، كلية التربية، جامعة الملك سعود،

الرياض، المملكة العربية السعودية

m.a.yamny@Gawab.com

(قدم للنشر في ٢١/ ١/ ١٤٣٠هـ؛ وقبل للنشر في ٣/ ٦/ ١٤٣٠هـ)

الكلمات المفتاحية: الفقه، القواعد، المشقة، التيسير، الضرر، الضرار، النوازل، المستجدة، الأثر.

ملخص البحث. يشتمل البحث على مقدمة ومبحثين وخاتمة. فالمقدمة فيها: أهمية الموضوع، وسبب اختياره، ومعنى المصطلحات. والمبحث الأول: عن معنى قاعدتي المشقة تجلب التيسير و لا ضرر ولا ضرار وأهميتهما عموما، وفي المجال الطبي خصوصاً. والمبحث الثاني: عن أثر القاعدتين في المسائل الطبية المستجدة، والمعاصرة مثل: الدواء، واللقاحات، وأنواع الجراحات، ونقل الأعضاء، وما يتعلق بالنسب والنكاح، والاستنساخ، والبصمة الوراثية وغير ذلك من المسائل، من جهة بيان أحكام تلك المسائل، وتعليلها، وإظهار اعتماد المفتين عليها. والخاتمة: وفيها أهم النتائج والتوصيات.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين نبينا محمد وعلى آله وصحبه ومن تبعه بإحسان إلى يوم الدين، أما بعد:

فإن الطب من أهم العلوم، قال الإمام الشافعي- رحمه الله-(لا أعلم بعد الحلال والحرام أنبل من الطب)[1]، ولذلك ذكر بعض العلماء أنه من فروض الكفاية التي تأثم الأمة إذا فرطت في تعلمه [2]، وأحكام الطب وأنظمته يجب أن تخضع لحكم الله كغيرها من الأحكام والمعاملات، قال تعالى: ﴿إِنِ الْحُكْمُ إِلَّا لِلَّهِ أَمَرَ أَلَّا تَعْبُدُوا إِلَّا إِيَّاهُ﴾ [3]. ولما كانت القواعد الفقهية من أفضل ما يعين العاملين في المجال

(١) البغدادي، ١٤٠٦هـ، ص١٨٧.

(٢) الأنصاري، ١٣١٣هـ، ١٨١/٤؛ ابن قدامة، ١٣٨٠، ص٨، ٩؛ الشنقيطي، ١٤١٥هـ، ص٨٠.

(٣) سورة يوسف، الآية: ٤٠.

الطبي من غير المتخصصين في الشريعة على فهم الأحكام الشرعية للمسائل الطبية الكثيرة لسهولة حفظها، وجمعها لكثير من الفروع الفقهية، وسهولة تطبيقها لمن فهمها، مما يغني عن حفظ الكثير من الفروع، ويمكن الأطباء وغيرهم من العاملين في المجال الطبي من فهم الأحكام الشرعية وتطبيقها خاصة عند عدم توافر المفتي كما في الحالات الإسعافية ونحوها. لذلك كله يحتاج العاملون في المجال الطبي إلى الاهتمام بدراسة هذه القواعد والتدرب على تطبيقها، وفهم أثرها، ليستطيعوا من خلال ذلك التعامل مع ما يجد من قضايا طبية، أو على الأقل القدرة على تصوير المسألة للمفتين كما ينبغي. لذا أحببت المساهمة ببحث عن (أثر قاعدتي المشقة تجلب التيسير، ولا ضرر ولا ضرار في المسائل الطبية المستجدة) وذلك لما سبق ذكره من أهمية القواعد الفقهية في الطب وللعاملين فيه، ولأهمية هاتين القاعدتين خاصة في المجال الطبي، وللحاجة الماسة إلى بيان أثرهما في بعض المسائل الطبية المستجدة، حتى يسهل قياس ما يجد مما لم يحكم فيه على ما حكم فيه من المسائل الطبية.

فما أصبت في هذا البحث فمن الله، وما أخطأت فمن نفسي ومن الشيطان وأستغفر الله.

ألفاظ العنوان

أثر[٤]: نتيجة العمل بهاتين القاعدتين في المسائل الطبية المستجدة من بيان لأحكام تلك المسائل، وتعليل لها، وإظهار لاعتماد المفتين عليها.

قاعدتا المشقة تجلب التيسير ولا ضرر ولا ضرار: سأتحدث عنها في المبحث الأول فيكتفي بذلك.

المستجدة: هي التي ظهرت في عصرنا الحاضر، أي في القرن الرابع عشر الهجري، والقرن الخامس عشر الهجري، وتسمى المعاصرة، أو النوازل.ومسألة الجِدة مسألة نسبية، فما كان مستجدا في القرن الأول لم يعد مستجدا في القرون التي تليه، وهكذا.[٥]

خطة البحث

قسمت البحث إلى مقدمة ومبحثين وخاتمة هي:

المقدمة

المبحث الأول: في معنى قاعدتي (المشقة تجلب التيسير) و(لا ضرر ولا ضرار) وأمثلتهما الطبية، وفيه مطلبان:

المطلب الأول: في معنى قاعدة(المشقة تجلب التيسير)وأهميتها، وأمثلتها الطبية.

المطلب الثاني: في معنى قاعدة (لا ضرر ولا ضرار) وأهميتها، وأمثلتها الطبية.

المبحث الثاني: في أثر قاعدتي(المشقة تجلب التيسير) و(لا ضرر ولا ضرار) في المسائل الطبية المستجدة، وفيه خمسة مطالب:

المطلب الأول: في الدواء والتخدير واللقاحات.

المطلب الثاني: في الجراحة ونقل الأعضاء.

---

(٤) ابن منظور، ١٤١٠هـ، ٤/٥؛ الفيومي، ١٩٨٧م، ص٢؛ الرازي، د.ت، ص٢٦؛ الجرجاني، ١٤٠٨هـ، ص٩.

(٥) القره داغي، ١٤٢٧هـ، ص٩٧.

المطلب الثالث: في بعض المسائل الطبية المتعلقة بالنكاح والنسب.

المطلب الرابع: في بعض المسائل الطبية المتعلقة بجوانب علمية أخرى.

المطلب الخامس: في بعض المسائل المتعلقة بالعاملين والمتدربين في المجال الطبي.

الخاتمة: وفيها أهم النتائج والتوصيات.

المبحث الأول

معنى قاعدتيّ (المشقة تجلب التيسير) و(لاضرر ولاضرار) وأمثلتهما الطبية

المطلب الأول: في معنى قاعدة (المشقة تجلب التيسير) وأهميتها وأمثلتها الطبية

أولاً: معنى قاعدة المشقة تجلب التيسير

أ- في اللغة: المشقة في اللغة الجهد والعناء والتعب والشدة والحرج المؤدي لانكسار النفس والبدن.[٦] ومنه قوله تعالى: ﴿وَتَحۡمِلُ أَثۡقَالَكُمۡ إِلَىٰ بَلَدٖ لَّمۡ تَكُونُواْ بَٰلِغِيهِ إِلَّا بِشِقِّ ٱلۡأَنفُسِ﴾[٧].

وتجلب: من جلب وهو سوق الشيء والمجيء به من موضع إلى موضع.[٨]

والتيسير: من اليسر وهو السهولة والليونة وهو ضد العسر، يقال يسر الأمر إذا سهل.[٩]

فمعنى القاعدة في اللغة إذا هو: أن الشدة والعناء والحرج يجيء بالتسهيل ويكون سببا له.[١٠]

ب-وفي الاصطلاح: لا يخرج المعنى الاصطلاحي- في الجملة- عن المعنى اللغوي إلا بأنه أخص، فليست كل مشقة في الشريعة جالبة للتخفيف، فالعبادات مثلاً لا تنفك عن مشقة مخالفة الهوى مثلا، ومع ذلك لا عبرة بهذه المشقة، فالمشقة الجالبة للتخفيف في الشريعة إذا هي الخارجة عن المعتاد لا كل مشقة.[١١]

فيمكن تعريف القاعدة اصطلاحا: أن الشدة والعناء والتعب والصعوبة الخارجة عن المعتاد سبب في

---

(٦) انظر ابن فارس، ١٩٩١م، ٣/١٧٠؛ الأصفهاني، ١٩٦١م، ص٢٦٤؛ ابن منظور، ١٤١٠هـ، ١٠/١٨١؛ الفيومي، ١٩٨٧م، ص٤٣٥؛ ابن الأثير، د.ت، ٤٩١.

(٧) سورة النحل، الآية: ٧.

(٨) انظر: ابن فارس، ١٩٩١م، ١/٤٦٩-٤٧٠؛ وابن منظور، ١٤١٠هـ، ١/٢٦٨؛ وابن الأثير، د.ت، ١/٢٨١- ٢٨٢.

(٩) انظر: ابن فارس، ١٩٩١م، ٦/١٥٥- ٥٦؛ والفيومي، ١٩٨٧م، ص٩٣٦؛ والأصفهاني، ١٩٦١م، ص٥٥١؛ وابن منظور، ١٤١٠هـ، ٥/٢٩٥؛ والقره داغي، ١٩٨٥م، ص١٥٢.

(١٠) انظر: اليوسف، ١٤٠٨هـ، ص٤٧؛ والبورنو، ١٤١٩هـ، ص٢١٨.

(١١) انظر للاستزادة في ضابط المشقة الجالبة للتخفيف: ابن عبدالسلام، ١٤٢٠هـ، ٢/٧-١٢؛ والشاطبي، د.ت، ٢/١١٩وما بعدها؛ والقرافي، د.ت، ١/١١٨-١٢١، ورضا، د.ت، ٦/٢٧٠-٢٧١؛ وابن نجيم، ١٤١٩هـ، ص٧٠؛ والسيوطي، ١٤٠٧هـ، ص١٦٨وما بعدها، والباحسين، ١٤٢٦هـ، ص ٦١ومابعدها؛ واليوسف، ١٤٠٨هـ، ص٤٨ وما بعدها، وابن حميد، ١٤١٢هـ، ص٣٠ وما بعدها.

تخفيف التكاليف الشرعية.[١٢]

ثانياً: أدلة ثبوت قاعدة المشقة تجلب التيسير

الأدلة على ثبوت هذه القاعدة كثيرة جداً من القرآن والسنة والإجماع والمعقول، فكل أدلة التخفيف والتيسير ورفع الحرج هي أدلة لهذه القاعدة، لذلك أكتفي هنا ببعض الأدلة وهي:

أ- من القرآن: قوله تعالى: ﴿يُرِيدُ اللَّهُ بِكُمُ الْيُسْرَ وَلَا يُرِيدُ بِكُمُ الْعُسْرَ﴾.[١٣]

- قوله تعالى: ﴿لَا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا﴾.[١٤]
- قوله تعالى: ﴿يُرِيدُ اللَّهُ أَن يُخَفِّفَ عَنكُمْ﴾.[١٥]
- قوله تعالى: ﴿وَمَا جَعَلَ عَلَيْكُمْ فِي الدِّينِ مِنْ حَرَجٍ﴾.[١٦]

ب- من السنة: عن أبي هريرة رضي الله عنه عن النبي صلى الله عليه وسلم قال: (إن الدين يسر ولن يشاد هذا الدين أحد إلا غلبه فسددوا وقاربوا وأبشروا).[١٧]

- وعن عائشة رضي الله عنها قالت: (ما خير رسول الله صلى الله عليه وسلم بين أمرين قط إلا أخذ أيسرهما ما لم يكن إثما).[١٨]
- وعن أنس رضي الله عنه قال: قال النبي صلى الله عليه وسلم: (يسروا ولا تعسروا، وسكنوا ولا تنفروا).[١٩]
- وعن ابن عباس قال: قال صلى الله عليه وسلم: (إن الله وضع عن أمتي الخطأ والنسيان وما استكرهوا عليه).[٢٠]
- وعن عائشة رضي الله عنها قالت: قال صلى الله عليه وسلم: (عليكم من العمل ما تطيقون).[٢١]

---

(١٢) انظر في تعريف القاعدة اصطلاحا: *مجلة الأحكام العدلية*، ١٣٠٣هـ، المادة (١٧)، *وشرحها* لسليم رستم باز، ص٢٧؛ والباحسين، ١٤٢٠هـ، ص٤٢٣؛ والبورنو، ١٤١٩هـ، ص٢١٨؛ والسدلان، ١٤٠٧هـ، ص٢٢٠؛ وشبير، ١٤٢٠هـ، ص١٩١.

(١٣) سورة البقرة الآية ١٨٥.

(١٤) سورة البقرة الآية ٢٨٦.

(١٥) سورة النساء الآية ٢٨.

(١٦) سورة الحج الآية ٧٨.

(١٧) أخرجه *البخاري* في كتاب الإيمان، باب إن الدين يسر ١/١٣٠؛ والنسائي في كتاب الإيمان باب الدين يسر ٨/١٢١- ١٢٢.

(١٨) أخرجه البخاري في كتاب الأدب، باب قول النبي صلى الله عليه وسلم يسروا ولا تعسروا، *صحيح البخاري مع فتح الباري* ١٢/١٥٦؛ ومسلم في كتاب الفضائل، باب مباعدته صلى الله عليه وسلم للآثام، واختياره من المباح أسهله، *صحيح مسلم بشرح النووي* ١٥/٨٣.

(١٩) أخرجه *البخاري* في كتاب الأدب، باب قول النبي صلى الله عليه وسلم يسروا ولا تعسر، *صحيح البخاري مع فتح الباري* ١٢/١٥٦؛ والبغوي في كتاب الإمارة والقضاء باب ما على الولاة من التيسير...*شرح السنة للبغوي* ١٠/٦٦.

(٢٠) أخرجه ابن ماجه في كتاب الطلاق باب طلاق المكره والناسي *سنن ابن ماجه* ١/٦٥٩؛ *والحاكم في المستدرك* ٢/٢١٦ بلفظ: إن الله تجاوز عن أمتي....وقال: هذا حديث صحيح على شرط الشيخين ولم يخرجاه ووافقه الذهبي في التلخيص، وانظر للاستزادة *مصباح الزجاجة في زوائد ابن ماجه* للبوصيري ٢/١٣٠-١٣١، *ونصب الراية* للزيلعي ٢/٦٤-٦٥.

(٢١) أخرجه البخاري في كتاب الإيمان، باب أحب الدين إلى الله أدومه، *صحيح البخاري مع فتح الباري* ١/١٤٠، ومسلم في=

ج – من الإجماع: فمن أدلة عدم التكليف بالشاق الإجماع.[٢٢]

د– من المعقــول : أن الشريعة منزهة عن التنــاقض والاخــتلاف، فقــد ثبــت أنهــا موضــوعة على قصد الرفق والتيسير، فلا يمكن أن تجمع معه نقيضه وهو قصد المشقة والعنت.[٢٣]

ثالثاً: أهمية القاعدة

قاعدة (المشقة تجلب التيسير) من أصول الشرع، ودعائمـه الكبــار، بــل هــي مــن أمهــات القواعــد الفقهية[٢٤]، وواحدة من خمس قواعد عليها مدار الفقه،[٢٥] وعلى هذه القاعدة يتخرج معظم رخص الشرع وتخفيفاته،[٢٦] وهي من أوضح مظاهر رفع الحرج في الشريعة، وأبرز ما يكشف عن تطبيقاته فيها.[٢٧] هذا على وجه العموم، أما بالنسبة للمجال الطبي والعاملين فيه فإن هذه القاعدة تعتبر من أهم القواعد التي ينبغي للعاملين في المجال الطبي العناية بها فهما وتطبيقا لمسيس حاجتهم إليها ذلك أن عملهم قائم على أحد أبرز أسباب التخفيف في الشرع ألا وهو المرض، إضافة إلى ما يصاحب عملهم من الخطأ كأي عمل بشري، والخطأ من أسباب التخفيف[٢٨].

= كتاب صلاة المسافرين وقصرها، باب أمر من نعس في صلاته، أواستعجم عليه القرآن....واللفظ له، *صحيح مسلم بشرح النووي* ٧٤/٦.

(٢٢) انظر الشاطبي، د.ت، ١٢٢/٢.

(٢٣) انظر الشاطبي ، د.ت، ١٢٣/٢.

(٢٤) انظــر: النــووي، ١٤١٢هــ؛ ص٢٦٥؛ والباحســين، ١٤٢٩هـ، ص٢٤؛ وشبير، ١٤٢٠هـ، ١٨٧؛ والروكي، ١٤١٩هـ، ص١٩٧؛ والسدلان، ص١٤٠٧هـ، ص٢١٦.

(٢٥) وهي المسماة القواعد الكبرى وهي :أ- الأمور بمقاصدها، ب- اليقين لا يزول بالشك، ج- المشقة تجلب التيسير، د- لا ضرر ولا ضرار (الضرر يزال)، هـ- العادة محكمة.انظر : السيوطي، ١٤٠٧هـ، ص٣٥؛ وابن نجيم، ١٤١٩هـ، ص١٧؛ والسبكي، ١٤١١هـ، ١٢/١ وما بعدها.

(٢٦) انظر: ابن نجيم، ١٤١٩هـ، ص٦٤؛ والسيوطي، ١٤٠٧هـ، ص١٦٢؛ والروكي، ١٤١٩هـ، ص١٦٢؛ والباحسين، ١٤٢٠هـ، ص٢٤؛ والندوي، ١٤١٢هـ، ص٢٦٥..وقد =

= حصر بعض الفقهاء أسباب التخفيف في ثمانية أسباب هي : ١- السفر،٢- المرض،٣- الإكراه،٤- النسيان،٥- الجهل ٦- الخطأ ،٧- العسر وعموم البلوى،٨- النقص كالصغر والجنون،٩- الاضطرار. انظر : السيوطي، ١٤٠٧هـ، ص١٦٣ وما بعدها؛ وابن نجيم، ١٤١٩هـ، ص٦٤ وما بعدها؛ والبورنو، ١٤١٩هـ، ص٢٢٧- ٢٢٨؛ والروكي، ١٤١٩هـ، ص ١٩٩- ٢٠٠. وقسم بعض الفقهاء الرخص الشرعية إلى مايلي: ١- رخصة إسقاط كإسقاط الصلاة عن الحائض والنفساء ٢- ورخصة تنقيص كالقصر في الصلاة للسفر ٣- رخصة إبدال كإبدال الوضوء بالتيمم ٤- رخصة تقديم كجمع التقديم في الصلاة ٥- رخصة تأخير كتأخير صيام رمضان للمسافر ٦- رخصة اضطرار كالاطلاع على العورة لحاجة المرض ٧- رخصة تغيير كتغيير نظام الصلاة للخوف. انظر: ابن عبدالسلام، ١٤٢٠هـ، ٦/٢؛ والسيوطي، ١٤٠٧هـ، ص١٧٠؛ وابن نجيم، ١٤١٩هـ، ص٧١؛ والزركشي، ١٩٨٢م، ١٦٤/٢؛ والبورنو، ١٤١٩هـ، ص٢٢٩؛ وكامل، ١٤٢٠هـ، ص٢٦٢-٢٦٣.

(٢٧) انظر: الباحسين، ١٤٢٦هـ، ص٢٤.

(٢٨) انظر : السيوطي، ١٤٠٧هـ، ص١٦٣وما بعدها؛ وابن نجيم، ١٤١٩هـ، ص٦٤وما بعدها؛ والبورنو، ١٤١٩هـ، =

فمتى يجوز كشف العورة ؟ ومتى يجب بتر العضو؟ ومتى يصرف العلاج مع ما فيه من مضرة؟ تجد الجواب عن هذه الأسئلة وغيرها عند فهم هذه القاعدة.

رابعاً: بعض القواعد المتفرعة عن قاعدة المشقة تجلب التيسير

يتفرع عن قاعدة المشقة تجلب التيسير عدة قواعد هي في حقيقتها ضوابط وقيود وفروع للقاعدة الأم ومن تلك القواعد على وجه الاختصار ما يلي:

١- قاعدة (الضرورات[٢٩] تبيح المحظورات).[٣٠]

ومعنى القاعدة: أن الممنوع شرعا يباح- بشروط[٣١] - عند الخوف على ضياع الدين، أو النفس، أو العرض، أو العقل، أو النسل، أو المال[٣٢].

ومن الأمثلة الطبية على القاعدة: جواز قطع الرجل المصابة بمرض سار، حفاظا على باقي البدن[٣٣].

٢- قاعدة (الضرورة تقدر بقدرها): وهي كالقيد في القاعدة السابقة وفي قاعدة المشقة تجلب التيسير. ومعناها:

أن ما أبيح للضرورة يباح منه القدر الذي تندفع به الضرورة ولا يزاد على ذلك.[٣٤] ومن الأمثلة الطبية

= ص٢٢٧- ٢٢٨، والروكي، ١٤١٩هـ، ١٩٩- ٢٠٠.

(٢٩) عرفت الضرورة بأنها: الحالة التي تطرأ على الإنسان بحيث لو لم تراع لجزم أو خيف أن تضيع مصالحه الضرورية - التي هي الدين والنفس والعقل والنسل والمال. انظر: الباحسين، ١٤٢٦هـ، ص٤٨٢.

(٣٠) أدرج بعض العلماء هذه القاعدة تحت قاعدة لا ضرر ولا ضرار- الضرر يزال- انظر: السيوطي، ١٤٠٧هـ، ص١٧٣؛ وابن نجيم، ١٤١٩هـ، ص٧٣، ولكن إدراجها تحت قاعدة(المشقة تجلب التيسير)أولى، لأن الضرورة من المشقة الجالبة للتيسير. انظر: البورنو ، ١٤١٩هـ، ص٢٣٤؛ وشبير، ١٤٢٠هـ، ص٢١٣- ٢١٤.

(٣١) من الشروط الواجب توافرها لإعمال القاعدة مايلي: ١- أن يكون الضرر المترتب على ارتكاب المحظور أقل من الضرر المترتب على وجود حالة الضرورة. لذلك قيد بعض العلماء القاعدة بقولهم: **الضرورات تبيح المحظورات بشرط عدم نقصانها عنها**.٢- أن يقتصر على القدر الكافي لدفع حالة الضرورة ولا يتجاوز إلى غير ذلك.٣- أن لا توجد وسيلة= أخرى لدفع الضرورة.٤- أن تكون الضرورة قائمة وحقيقية لا متوهمة.٥- الإباحة مقيدة ببقاء الضرورة فإذا زالت الضرورة زال العذر.٦- لا تزيل الضرورة حق الغير فمن اضطر إلى أكل مال الغير وجب عليه ضمانه أو استحلاله.٧- أن لا يكون المحظور مما لا يحل بحال كالزنا مثلا. انظر: الباحسين، ١٤٢٦هـ، ص٤٨٤ وما بعدها، وشبير، ١٤٢٠هـ، ص٢١٤-٢١٥؛ واليوسف، ١٤٠٨هـ، ص٣٨١وما بعدها؛ والزحيلي، ١٣٩٩هـ، ص٦٩وما بعدها؛ وأبو سليمان، ١٤٢٣هـ، ص٦٤- ٦٥؛ وحيدر، د.ت، ٣٤/١ وما بعدها؛ والزرقا، ١٤٠٣هـ، ص١٣١.

(٣٢) وهي المسماة الضروريات الخمس، والتي جاءت الشريعة بالمحافظة عليها. انظر للاستزادة في فقه الضرورة وشرح القاعدة، *فقه الضرورة وتطبيقاته المعاصرة* لأبي سليمان، ونظرية *الضرورة الشرعية* لجميل مبارك، *ونظرية الضرورة* للزحيلي، *والنظرية العامة للضرورة* للمعيني.

(٣٣) المحظور في المثال هو: قطع الرجل، وجاز فعله بسبب ضرورة الحفاظ على باقي البدن.

(٣٤) انظر: السيوطي، ١٤٠٧هـ، ص١٧٤؛ وابن نجيم، ١٤١٩هـ، ص ٧٣؛ وابن الوكيل، ١٤١٨هـ، ٣٧٠/٢، والزرقا، ١٤٠٣هـ، ص١٣٣؛ والزرقا، ١٤١٨هـ، ١٠٠٤/٢- ١٠٠٥؛ والحمصي، ١٣٤٩هـ، ٥٦/١.

على القاعدة: أنه لا يقطع من الرجل إلا ما يدفع به الضرر عن باقي الجسم ولا يزاد، ولا يجوز للطبيب أن ينظر إلى عورة المريض إلا بقدر الحاجة، ولا تتداوى المرأة عند طبيب رجل مع وجود طبيبة تحسن التخصص، لأن اطلاع الجنس على جنسه أخف محظورا.(٣٥)

٣- قاعدة (الحاجة تنزل منزلة الضرورة عامة كانت أو خاصة)(٣٦) : ومعناها: أن المشقة الجالبة للتيسير والتخفيف الاستثنائي ليست محصورة في حالة الضرورة الملجئة إلى ما لابد منه، بل تشمل حالات من الضيق والحرج الواقع بالجماعة والفرد لا تصل إلى حد الضرورة ولكنها لما تسببه من الحرج استدعت تيسيرا وتخفيفا.(٣٧)

ومن الأمثلة الطبية على القاعدة :

جواز تشريح جثة المسلم لغرض التحقق من دعوى جنائية، لحاجة المجتمع أمنيا لذلك.(٣٨) فهنا جاز المحرم للحاجة العامة وإن لم تبلغ حد الضرورة.

ثم إن كثيراً من حالات جواز كشف العورة قد يكون الباعث عليها الحاجة العلاجية الخاصة التي لا تصل إلى حد الضرورة.

ويتبين الفرق بين الضرورة والحاجة في المجال الطبي بالمثال التالي:

فمثال الضرورة: لو أصيبت اليد أو الرجل بمرض لو لم تجر العملية لها لأدى-في غالب الظن-إلى انتقال المرض إلى باقي الجسم مما يؤدي إلى الوفاة.

ومثال الحاجة: كما لو أصيب وتر الأصبع بجفاف مما أدى إلى آلام شديدة لكن هذا المرض مأمون من حيث السراية إلى باقي الجسم، فالعملية هنا حاجة، وفي الذي قبله ضرورة.

---

(٣٥) انظر: الحموي، ١٩٨٥م، ٢٧٦/١- ٢٧٨؛ وشبير، ١٤٢٠، ص٢٢٢.

(٣٦) الحاجة: هي افتقار إلى الشيء الذي يوفر تحققه رفع الضيق والحرج اللاحق بفوات المطلوب، لكنها لو لم تراع لم يدخل على المكلف الفساد العظيم المتحقق بفقدان المصالح الضرورية. انظر: الشاطبي، د.ت، ١٠/٢- ١١. فهي مرتبة دون مرتبة الضرورة لكنها معتبرة في التخفيف عند توافر شروطها. انظر: الغزالي: ١٩٧١م، ص٢٤٧؛ و*مجلة الأحكام العدلية*، ١٣٠٣هـ، المادة (٣٢)؛ والحمصي، ١٣٤٩هـ، ٧٥/١؛ والسيوطي، ١٤٠٧هـ، ص١٧٩- ١٨٠؛ وابن نجيم، ١٤١٩هـ، ص ٧٨؛ وابن الوكيل، ١٤١٨هـ، ٣٧٠/٢؛ والزرقا، ١٤٠٣هـ، ص١٥٥؛ والباحسين، ١٤٢٦هـ، ص٤٩٩ وما بعدها؛ والبورنو، ١٤١٩هـ، ص٢٤٢؛ والزرقا، ١٤١٨هـ، ١٠٠٥/٢؛ والبوطي، ١٤٠٢هـ، ص١١٨؛ والسدلان، ١٤٠٧هـ، ص٢٨٦وما بعدها.

(٣٧) انظر: الزرقا، ١٤٠٣هـ، ص١٥٥؛ والزرقا، ١٤١٨هـ، ١٠٠٥/٢- ١٠٠٦.

(٣٨) انظر قرار هيئة كبار العلماء في المملكة العربية السعودية رقم: ٤٧في: ١٣٩٦/٨/٢٠هـ بشأن تشريح جثة المسلم في *أبحاث هيئة كبار العلماء* ٦٨/٢.

المطلب الثاني: في معنى قاعدة (لا ضرر ولا ضرار)[٣٩] وأهميتها وأمثلتها الطبية

أولاً: معنى قاعدة لا ضرر ولا ضرار

أ- في اللغة: لا: نافية، والضرر لغة: يطلق على معان كثيرة منها: الهزال وسوء الحال، والقحط، والشدة، وما كان ضد النفع، والنقص في الشيء، والنقص في الأموال والأنفس.[٤٠] والمعاني الثلاثة الأخيرة أقرب إلى المعنى المراد هنا. والضرار: قيل: بمعنى الضرر فيكون للتأكيد، والراجح: المغايرة بين اللفظين، لأن التأسيس أولى من التأكيد، فيكون معنى الضرر: إلحاق مفسدة بالغير لا على وجه المقابلة أي أن تضر من لم يضرك، والضرار: إلحاق مفسدة بالغير على جهة المقابلة، أي أن تضر من أضر بك على وجه غير جائز[٤١].

ب- في الاصطلاح: عرف الضرر بتعريفات كثيرة منها:

- (الإخلال بمصلحة مشروعة للنفس، أو الغير تعدياً، أو تعسفاً[٤٢]، أو إهمالا)[٤٣] وهذا تعريف للضرر باعتبار سبب حدوثه.

- (كل نقص يلحق الشخص سواء أكان في مال متقوم محترم، أو جسم معصوم، أو عرض مصون)[٤٤] وهذا تعريف للضرر باعتبار محله.

والضرار لا يخرج معناه عما تقدم في اللغة.

فيكون معنى القاعدة إجمالا: أن إلحاق المفسدة بالغير على وجه غير مشروع[٤٥]، محرم مطلقاً[٤٦]،

---

(٣٩) عبر أكثر المؤلفين في القواعد الفقهية عن هذه القاعدة بلفظ (الضرر يزال)، انظر: السيوطي، ١٤٠٧هـ، ص١٧٣؛ وابن نجيم، ١٤١٩هـ، ص ٧٢، و*مجلة الأحكام العدلية* المادة (٢٠)؛ والندوي، ١٤١٢هـ، ص٢٥٢؛ والروكي، ١٤١٩هـ، ص١٩٧، والزرقا، ١٤٠٣هـ، ص١٢٥. والتعبير (بلا ضرر ولا ضرار) أولى، لأن هذا نص الحديث فالتعبير به له من القوة التشريعية ما ليس لغيره، ثم إن نص الحديث أشمل وأعم حيث يشمل الضرر ابتداء ومقابلة. انظر: البورنو، ١٤١٩هـ، ص ٢٥١.

(٤٠) انظر: ابن منظور، ١٤١٠هـ، ٤٨٢/٤ وما بعدها؛ والفيروز آبادي، ١٤١٣هـ، ص٥٥٠؛ والزمخشري، ١٤٠٢هـ، ص٢٦٨؛ والرازي، د.ت، ص١٨٣؛ والفيومي، ١٩٨٧م، ص١٣٦.

(٤١) انظر: ابن منظور، ١٤١٠هـ، ٤٨٢/٤؛ والفيومي، ١٩٨٧م، ص ١٣٦؛ والرازي، د.ت، ص١٨٣؛ والفيروز آبادي، ١٤١٣هـ، ص٥٥٠؛ وابن دقيق العيد، ١٤٢٦هـ، ص٢٥٢- ٢٥٣؛ والهلالي، ١٤١٢هـ، ص٤٢٣، وابن الملقن، ١٤٢٦هـ، ص٢٧٦- ٢٧٧.

(٤٢) التعسف: الظلم، يقال: عسف فلان فلانا عسفا ظلمه. وعسف السلطان يعسف واعتسف وتعسف ظلم. انظر: ابن منظور، ١٤١٠هـ، ٢٤٦/٩؛ والفيروز آبادي، ١٤١٣هـ، ص١٠٨٢.

(٤٣) انظر: موافي، ١٤١٨هـ، ٩٧/١.

(٤٤) انظر: بوساق، ١٤١٩هـ، ص٢٨؛ والزحيلي، ١٣٩٩هـ، ص٢٥؛ والخفيف، ٢٠٠٠م، ص٣٨؛ والزحيلي، ١٣٩٨هـ، ص١١، والساعاتي، ١٣٦٩هـ، ١٩٣/٢؛ والهلالي، ١٤١٢هـ، ص٤٢٣.

(٤٥) أما إن كان الضرر والضرار على وجه مشروع كما في الحدود، والقصاص فليس مرادا هنا، بل هو عدل وإنصاف.=

سواء أكان ذلك على جهة الابتداء، أو على جهة المقابلة.

ثانياً: دليل ثبوت قاعدة لا ضرر ولا ضرار

هذه القاعدة نص حديث نبوي رواه عن النبي صلى الله عليه وسلم عبادة بن الصامت، وابن عباس، وأبو سعيد الخدري، وأبو هريرة، وجابر، وعائشة، وثعلبة بن أبي مالك القرظي ﷺ [(٤٧)]. والأدلة على تحريم الإضرار بالآخرين كثيرة جداً من الكتاب والسنة والإجماع، [(٤٨)] ولكن أغنى عن ذكر هذه الأدلة هنا أن القاعدة نص حديث نبوي.

ثالثاً: علاقة قاعدة (لاضرر ولا ضرار)بقاعدة (المشقة تجلب التيسير)

ذكر بعض العلماء أن قاعدة لا ضرر ولا ضرار متحدة، أو متداخلة مع قاعدة المشقة تجلب التيسير[(٤٩)]. والصحيح أن القاعدتين غير متحدتين، بل بينهما فرق ذلك أن قاعدة المشقة تجلب التيسير تبرز غالباً في المشاق والمضار التي تقع دون أن يكون للآدمي يد فيها والتي لا يمكن دفعها، أو إزالتها وعمل القاعدة بالتخفيف على المكلف وإباحة المحظور مراعاة لهذه المشقة، بينما قاعدة لا ضرر ولا ضرار يكون بروزها في جانب المضار التي تقع من قبل الآدمي ويمكن إزالتها ودفعها بإزالة الضرر، أو بالتعويض، أو بالعقوبة. وإن كان ذلك لا ينفي أن بينهما نوع تداخل بجامع أن في كل منهما دفع ضرر[(٥٠)]. ويظهر الفرق بينهما في الجانب الطبي بالمثال، فمثال قاعدة المشقة تجلب التيسير في المجال الطبي: أنه يجوز كشف العورة لضرورة أو حاجة التداوي وهذا داخل تحت قاعدة الضرورات تبيح المحظورات، أو قاعدة الحاجة تنزل منزلة الضرورة بحسب اختلاف حالة

= انظر: الهلالي، ١٤١٢هـ، ص٤٢٤؛ وابن الملقن، ١٤٢٦هـ، ص٢٧٧؛ وابن دقيق العيد، ١٤٢٦هـ، ص٢٥٣.

(٤٦) لأن النكرة في سياق النفي تعم. انظر: ابن الملقن، ١٤٢٦هـ، ص٢٧٦.

(٤٧) أخرجه مرسلاً مالك في كتاب الأقضية باب القضاء في المرفق *الموطأ بشرح الزرقاني* ٤٠/٤، ومرفوعاً ابن ماجه في كتاب الأحكام باب من بنى في حقه ما يضر بجاره *سنن ابن ماجه* ٧٨٤/٢، والدارقطني في كتاب الأقضية والأحكام ٢٢٧/٤- ٢٢٨، والبيهقي في كتاب آداب القاضي باب ما لا يحتمل القسمة *السنن الكبرى* ١٣٣/١٠، والحاكم في كتاب البيوع *المستدرك* ٦٦/٢، وقال: (حديث صحيح الإسناد على شرط مسلم ولم يخرجاه) ووافقه الذهبي في تلخيصه بذيل المستدرك، وأحمد في *المسند* ٣١٣/١، ٣٢٧/٥، والطبراني في *الكبير* ٢٢٨/١١، والحديث لا تخلو طرقه الكثيرة من مقال لكنه بمجموعها لا يقل عن درجة الحسن، فطرقه تقوي بعضها بعضاً. انظر: *الأربعين النووية* ص٦٧، و *جامع العلوم والحكم* ٢٠٧/٢-٢١١، و *إرواء الغليل* ٤١٣/٣، و *الهداية في تخريج أحاديث البداية* للغماري ١٠/٨-١٤، *والتعليق المغني على الدارقطني* للعظيم آبادي ٢٢٧/٤-٢٢٨، *ومصباح الزجاجة* للبوصيري ٢٢١/٢.

(٤٨) انظر: شبير، ١٤٢٠هـ، ص١٦٦-١٧٠.

(٤٩) انظر: السيوطي، ١٤٠٧هـ، ص١٧٣؛ وابن نجيم، ١٤١٩هـ، ص٧٣؛ والحموي، ١٩٨٥م، ٢٧٥/١.

(٥٠) انظر: البورنو، ١٤١٩هـ، ص٢٣٤؛ وشبير، ١٤٢٠هـ، ص١٨٠.

المريض، والقاعدتان من فروع قاعدة المشقة تجلب التيسير. ومثال قاعدة لا ضرر ولا ضرار: أن الطبيب يضمن ما أتلفه بالتعدي أو التفريط دفعا للضرر، بل ويمنع الطبيب الجاهل من مزاولة المهنة ويعزر عند رفضه دفعا للضرر.[٥١] ومن الأمثلة على التداخل بينهما: أن كشف العورة للحاجة الطبية الحقيقية جائز استنادا لقاعدة الحاجة تنزل منزلة الضرورة، بينما يحرم كشف العورة إذا لم يكن هناك حاجة استنادا إلى أن هذا ضرر يجب دفعه فلا ضرر و لا ضرار، فالنظر في الأولى للحاجة، والنظر في الثانية لفعل العبد.

رابعاً: أهمية قاعدة لا ضرر ولا ضرار

هذه القاعدة من القواعد الخمس الكبرى، وهي من أركان الشريعة إذ هي أساس منع الفعل الضار، وترتيب نتائجه في التعويض المالي والعقوبة، وهي سند لمبدأ الاستصلاح في جلب المصالح ودرء المفاسد، كما أنها عدة الفقهاء وعمدتهم وميزانهم في تقرير الأحكام الشرعية للحوادث.[٥٢]

وعلى هذه القاعدة يبنى كثير من أبواب الفقه: كالرد بالعيب، والخيار، والحجر والقصاص، والحدود، والكفارات، وضمان المتلفات، ونصب الأئمة، ودفع الصائل، وقتال المشركين والبغاة، وغير ذلك مما في حكمة مشروعيته دفع للضرر. فنص القاعدة الذي هو نص الحديث ينفي الضرر فيوجب منعه وتحريمه مطلقا، ويشمل ذلك: الضرر العام والخاص، كما أنه يشمل دفع الضرر قبل وقوعه، ورفعه بعد وقوعه، ومن ثم كان إنزال العقوبات الشرعية بالمجرمين داخل في هذه القاعدة، ولا عبرة بما يقع على المجرمين من ضرر، لأنه يتلاشى بالمقارنة بالضرر الذي وقع على الأمة والذي شرعت العقوبات لدفعه.[٥٣]

ولهذه القاعدة في الجانب الطبي من الأهمية ما لا يخفى، لأن المجال الطبي قائم في الأصل على ما جاءت به القاعدة وما تفرع منها بتقريره وهو جلب المصالح ودفع المضار، فالحجر على المريض مرضا معديا هو لدفع الضرر العام عن المجتمع، وكذلك تضمين المتعدي والمفرط من العاملين في المجال الطبي، لحفظ مصالح المرضى ودفع المضار عنهم هو من أظهر تطبيقات هذه القاعدة في المجال الطبي، وكذلك تحريم الاختلاط وكشف العورات دون حاجة هو مما قررته هذه القاعدة، لأن فيه حفظا للأعراض التي هي من الضروريات، ومن المصالح التي جاءت الشريعة بالمحافظة عليها ودفع ما يلحق المفسدة بها، فلا تكشف لأدنى سبب.

خامساً: بعض القواعد المتفرعة عن قاعدة لا ضرر ولاضرار

يتفرع عن قاعدة لا ضرر ولا ضرار عدة قواعد هي

---

(٥١) انظر: ابن نجيم، ١٤١٩هـ، ص٧٥.

(٥٢) انظر: الزرقا، ١٤١٨هـ، ٢/٩٩٠؛ والبورنو، ١٤١٩هـ، ص٢٥٤.

(٥٣) انظر: الزرقا، ١٤١٨هـ، ٢/٩٩٠؛ والبورنو، ١٤١٩هـ، ص٢٥٤.

في حقيقتها ضوابط وقيود وفروع للقاعدة الأم ومن تلك القواعد على وجه الاختصار ما يلي:

١- قاعدة (الضرر يدفع بقدر الإمكان): معنى القاعدة: أن الضرر يجب دفعه قبل وقوعه بكل الوسائل الممكنة قدر الاستطاعة، فإن وقع وجب إزالته بالكلية وإلا دفع بالقدر الممكن.(٥٤)

ومثال القاعدة في المجال الطبي: أنه يجب منع من ثبت جهله من الأطباء ونحوهم من مزاولة العمل دفعا للضرر قبل وقوعه، وكذلك يجب إيقافهم، بل ومعاقبتهم عند مزاولة العمل، وتضمينهم ما تلف تحت أيديهم دفعاً للضرر بعد وقوعه بقدر الإمكان.

٢- قاعدة (الضرر لا يزال بمثله) أو (الضرر لا يزال بالضرر) : معنى القاعدة: أنه لا يجوز إزالة الضرر بإحداث ضرر مثله ولا أشد منه من باب أولى، لأنه لا يصدق على هذا إزالة ضرر. فالواجب إذا إزالة الضرر دون إحداث ضرر إن أمكن، وإلا فبأخف منه(٥٥).

ومثال القاعدة طبياً: أنه لا يجوز إجراء الجراحة إذا غلب على الظن أن المفسدة الحاصلة بها مماثلة، أو أعظم من مفسدة تركها.

٣- قاعدة (إذا تعارض مفسدتان روعي أعظمهما ضررا بارتكاب أخفهما)(٥٦)، أو (الضرر الأشد يزال بالضرر الأخف)(٥٧)، أو(يختار أهون الشرين، أو أخف الضررين)(٥٨). وهذه القواعد بمعنى واحد تقريباً.

ومعناها: أنه إذا تحتم وقوع أحد ضررين، أحدهما أشد من الأخر، فيختار الأخف دفعا للأشد(٥٩).

ومثال القاعدة طبياً: ما ذكره بعض الفقهاء من أنه يجوز شق بطن الميتة لإخراج جنينها مرجو الحياة، لأن التمثيل بجسد المرأة وإن كان فيه ضرر، إلا أنه أخف من ضرر ترك الجنين يموت في بطن الأم الميتة. بينما لا يجوز شق بطن الميت لاستخراج لؤلؤة ابتلعها، لأن ضرر الشق أشد(٦٠).

٤- قاعدة (يتحمل الضرر الخاص لدفع الضرر العام)(٦١): هذه القاعدة بمعنى القواعد الماضية إذ إن الضرر العام أشد والضرر الخاص أخف فعند التعارض

---

(٥٤) انظر: الزرقا، ١٤١٨هـ، ٩٩٢/٢؛ والبورنو، ١٤١٩هـ، ص٢٥٦؛ وشبير، ١٤٢٠هـ، ص١٨٤، والسدلان، ١٤٠٧هـ، ص٥٠٨.

(٥٥) انظر: السبكي، ١٤١١هـ، ٤١/١؛ والسيوطي، ١٤٠٧هـ، ص١٧٦، وابن نجيم، ١٤١٩هـ، ص٧٤؛ والأتاسي، ١٣٤٩هـ، ٦٣/١؛ وحيدر، د.ت ٣٦/١؛ والزرقا، ١٤١٨هـ، ٩٩٤/٢؛ والبورنو، ١٤١٩هـ، ص٢٥٩.

(٥٦) انظر: السيوطي، ١٤١١هـ، ص١٧٨؛ وابن نجيم، ١٤١٩هـ، ص٧٦.

(٥٧) انظر: ابن نجيم، ١٤١٩هـ، ص٧٥؛ ومجلة الأحكام العدلية، ١٣٠٣هـ، المادة: ٢٧.

(٥٨) انظر: مجلة الأحكام العدلية، ١٣٠٣هـ، المادة: ٢٩؛ والزرقا، ١٤٠٣هـ، ص١٤٩؛ والزرقا، ١٤١٨هـ، ٩٩٥/٢؛ والبورنو، ١٤١٩هـ، ص٢٦٠.

(٥٩) انظر: البورنو، ١٤١٩هـ، ص٢٦٠.

(٦٠) انظر: ابن نجيم، ١٤١٩هـ، ص٧٦.

(٦١) انظر: ابن نجيم، ١٤١٩هـ، ص٧٤؛ والزرقا، ١٤٠٣هـ، ص١٤٣؛ والزرقا، ١٤١٨هـ، ٩٩٥/٢.

يتحمل الضرر الأخف وهو الخاص دفعا للضرر الأشد وهو العام. والمقصود بالعام المتعلق بالأمة، أو المجتمع، والمقصود بالخاص الضرر الفردي، ولخصوصية موضوعها وأهميته أفردتها[٦٢].

ومثال القاعدة طبياً: أن المريض مرضاً يخشى انتقاله يحجر عليه وإن كان في هذا ضرر عليه، ولكن هذا الضرر يتحمل دفعا للضرر العام الذي قد يلحق المجتمع لو لم يحجر على المريض.

٥- قاعدة (درء المفاسد أولى من جلب المصالح)[٦٣]: ومعنى القاعدة: أنه إذا تعارضت مفسدة ومصلحة قدم دفع المفسدة على جلب المصلحة في الغالب، لأن اعتناء الشارع بترك المنهيات أشد من اعتنائه بفعل المأمورات[٦٤]. لقوله صلى الله عليه وسلم: (فإذا نهيتكم عن شيء فاجتنبوه، وإذا أمرتكم بشيء فأتوا منه ما استطعتم)[٦٥].

وهذا الأمر كما سبق في الغالب، وإلا فقد يقدم جلب المصالح على درء المفاسد إذا كانت المصالح أكبر، وأهم[٦٦].

مثال القاعدة طبياً: أنه يحرم اختلاء الممرضات بالمرضى من الرجال، لما فيه من المفاسد التي دفعها مقدم على مصلحة كون الممرضة أكثر عطفا على المرضى من الممرض الرجل.

ومثال تقديم جلب المصلحة على دفع المفسدة لغلبة المصلحة: جواز كشف العورة للحاجة الطبية الحقيقية، مع ما فيه من مفسدة هتك الأستار، لرجحان مصلحة المداواة[٦٧].

المبحث الثاني

أثر قاعدتي(المشقة تجلب التيسير) و (لاضرر ولاضرار) في المسائل الطبية المستجدة

توطئة

المقصود بهذا الفصل التمثيل لا الحصر، لأن القصد من البحث بيان الأهمية، ومدى التأثير وهذا يحصل بالمثال، ثم إن مدة البحث، وحجمه لا تمكن من الاستقراء. كذلك لن أتعرض للخلاف في المسائل ولا للترجيح، بل سأكتفي ببيان أثر القاعدتين في توجيه الأحكام في المسائل الطبية المستجدة، ومدى اعتماد المفتين على هاتين القاعدتين في بيان أحكام المسائل الطبية

---

(٦٢) انظر: الزرقا، ١٤٠٣هـ، ص١٤٣؛ والبورنو، ١٤١٩هـ، ص٢٦٣.

(٦٣) انظر: السيوطي، ١٤٠٧هـ، ص١٧٩؛ وابن نجيم، ١٤١٩هـ، ص٧٨؛ ومجلة الأحكام العدلية، ١٣٠٣هـ، المادة: ٣٠؛ والزرقا، ١٤٠٣هـ، ص١٥١، والزرقا، ١٤١٨هـ، ٢/٩٩٦.

(٦٤) انظر: البورنو، ١٤١٩هـ، ص٢٦٥.

(٦٥) أخرجه البخاري في كتاب الاعتصام باب الاقتداء بسنن رسول الله صلى الله عليه وسلم *صحيح البخاري مع فتح الباري* ١٥/١٧٦، ومسلم في كتاب الحج باب فرض الحج مرة في العمر *صحيح مسلم بشرح النووي*، ٩/١٠١.

(٦٦) انظر: ابن عبدالسلام، ١٤٢٠هـ، ١/٦٩؛ وابن نجيم، ١٤١٩هـ، ص٧٨، والسدلان، ١٤٠٧هـ، ص٥٢٤.

(٦٧) انظر: ابن عبدالسلام، ١٤٢٠هـ، ١/٧٩.

المستجدة، لأن هذا هو المقصود من هذا البحث.

وهاتان القاعدتان ثابتتان بالأدلة الشرعية، فالاستدلال بهما، والاعتماد عليهما هو استدلال واعتماد على الأدلة الشرعية، قلت ذلك دفعا لتوهم تقديمهما على الأدلة الشرعية.

المطلب الأول: في الدواء والتخدير واللقاحات

المسألة الأولى: في الدواء المشتمل على نسبة ضئيلة من الكحول

ذهب الكثير من العلماء إلى جواز التداوي بالأدوية المشتملة على نسبة ضئيلة من الكحول غير المسكرة عند الحاجة، وعدم وجود بديل عنها، وأن يصف ذلك طبيب ثقة أمين في مهنته[68]. وهنا يظهر اعتماد المفتين على قاعدة(الحاجة تنزل منزلة الضرورة)، و(قاعدة الضرورات تبيح المحظورات)- وهاتان القاعدتان متفرعتان من قاعدة (المشقة تجلب التيسير)، كما بينت ذلك في الفصل الأول- ويظهر ذلك من اشتراطهم للجواز: الحاجة، وعدم البديل، ووصف الطبيب الثقة لها. غير أنهم قيدوا هذا الحل للحاجة بقيد وهو عدم وقوع الضرر كما في حالة المرأة الحامل، والطفل الصغير حيث أثبت بعض العلماء أن الكحول مضرة بهما ولو كانت النسبة متدنية فيحرم حينئذ تناولها، أو وصفها للحامل، أو الطفل الصغير استنادا إلى قاعدة(لا ضرر ولا ضرار)[69] التي هي نص حديث نبوي. وقد تخرج المسألة الأخيرة على القاعدة الفرعية(الضرر لا يزال بمثله)، لأنه لما كان العلاج المحتوي على نسبة من الكحول والذي أجيز للحاجة قد يسبب ضرراً مساوياً، أو أشد من الضرر الذي سيحدث عند عدم تناول العلاج حرم تناوله، استناداً إلى هذه القاعدة وإلى قاعدة (يختار أهون الشرين) وكلتاهما متفرعتان عن القاعدة الأم (لا ضرر ولا ضرار).

المسألة الثانية:في الأدوية المشتملة على شيء من الدم

ذهب بعض العلماء إلى جواز تناول الدواء المشتمل

---

(٦٨) انظر: حماد، ١٤٢٥هـ، ص٥١؛ والأشقر، ١٤٢٦هـ، ص١٢٣، وقرار *مجمع الفقه الإسلامي*، ١٤٢٣هـ، المنبثق من منظمة المؤتمر الإسلامي رقم: ٢٣ (٣/١١) بشأن السؤال الثاني عشر من استفسارات المعهد العالمي للفكر الإسلامي بواشنطن ونصه مايلي: (هناك كثير من الأدوية تحوي كميات مختلفة من الكحول تتراوح بين٠٫٠١ ٪ و٢٥٪ ومعظم هذه الأدوية من أدوية الزكام واحتقان الحنجرة والسعال وغيرها من الأمراض السائدة.وتمثل هذه الأدوية الحاوية للكحول ما يقارب ٩٥٪من الأدوية في هذا المجال مما يجعل الحصول على الأدوية الخالية من الكحول عملية صعبة، أو متعذرة، فما حكم تناول هذه الأدوية؟ الجواب: للمريض المسلم تناول الأدوية المشتملة على نسبة من الكحول إذا لم يتيسر دواء خال منها، ووصف ذلك الدواء طبيب ثقة أمين في مهنته) *قرارات وتوصيات مجمع الفقه الإسلامي*، ١٤٢٣هـ، ص٨٩.

(٦٩) انظر: حماد، ١٤٢٥هـ، ص٥٢ وما بعدها؛ والجندي، ١٩٩٥م، ص٤.

على شيء من الدم بشرط عدم البديل الحلال، وأن يكون في المرض خطورة على النفس، أو الأعضاء، أو يكون الألم شديداً لا يحتمل، أو يحتمل مع مشقة زائدة، وأن يكون بقدر ما يدفع المرض. معللين الحكم: بأن الحاجة للتداوي بالمحرمات-عدا الخمر التي ورد بها نص[٧٠]- تنزل منزلة الضرورة عند الحنفية والشافعية على الصحيح من المذهب[٧١].

والأمر ظاهر في الاعتماد على قاعدة(المشقة تجلب التيسير)بضوابطها، وما تفرع عنها في توجيه الحكم.

المسألة الثالثة: في حكم بيع الدم

جاء في القرار الثالث من قرارات الدورة الحادية عشرة للمجمع الفقهي التابع لرابطة العالم الإسلامي في الفترة ١٣-١٤٠٩/٧/٢٠هـ ما نصه: (أما حكم أخذ العوض عن الدم وبعبارة أخرى: بيع الدم، فقد رأى المجلس: أنه لا يجوز، لأنه من المحرمات المنصوص عليها في القرآن الكريم، مع الميتة ولحم الخنزير، فلا يجوز بيعه وأخذ عوض عنه، .... ويستثنى من ذلك حالة الضرورة إليه للأغراض الطبية ولا يوجد من يتبرع به إلا بعوض، فإن الضرورات تبيح المحظورات، بقدر ما ترفع الضرورة، وعندئذ يحل للمشتري دفع العوض، ويكون الإثم على الآخذ، ولا مانع من إعطاء المال على سبيل الهبة والمكافأة، تشجيعا على القيام بهذا العمل الإنساني الخيري، لأنه يكون من باب التبرعات، لا من باب المعاوضات. وصلى الله على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلم تسليماً كثيراً والحمد لله رب العالمين)اهـ[٧٢]

وأثر قاعدتي(الضرورات تبيح المحظورات) و(الضرورة تقدر بقدرها) المتفرعتين من قاعدة (المشقة تجلب التيسير) ظاهر في قرار المجلس حيث أجاز بيع الدم- وهو أمر يهم بنوك الدم جداً - استنادا وبناء على هذه القواعد مما يدل على مدى أهميتها في المجال الطبي.

المسألة الرابعة: في حكم الأنسولين المأخوذ من الخنزير

جاء في توصيات الندوة الطبية الفقهية الثامنة للمنظمة الإسلامية للعلوم الطبية بالكويت٢٢-١٩٩٥/٥/٢٤ما نصه: (الأنسولين الخنزيري المنشأ، يباح لمرضى السكري التداوي به للضرورة وبضوابطها الشرعية)[٧٣]. والاعتماد على قاعدة الضرورات تبيح

(٧٠) سأل طارق بن سويد الجعفي النبي صلى الله عليه وسلم عن الخمر؟ فنهاه، فقال: إنما أصنعها للدواء. فقال: (إنه ليس بدواء، ولكنه داء) أخرجه مسلم في كتاب الأشربة باب تحريم التداوي بالخمر وبيان أنها ليست بدواء. *صحيح مسلم بشرح النووي*، ١٥٢/١٣.

(٧١) انظر: القره داغي، ١٤٢٧هـ، ص٢٢٩؛ والأشقر، ١٤٢٦هـ، ص١٠٩- ١٢٥؛ وحماد، ١٤٢٥هـ، ص٣٨؛ وانظر في: الكاساني، ١٣٢٧هـ، ٦١/١؛ و ابن عابدين، ١٢٧٢هـ، ٢١٥/٤؛ والرملي، ١٣٥٧هـ، ١٢/٨؛ والشربيني، ١٣٧٧هـ، ١٨٨/٤، والنووي، د.ت، ٥٤/٩ .

(٧٢) انظر *قرارات المجمع الفقهي الإسلامي* - رابطة العالم الإسلامي - ص٢٥٣- ٢٥٤.

(٧٣) انظر : حماد، ١٤٢٥هـ، ص٧٢-٧٣.

المحظورات في بناء الحكم ظاهر.

وقد أجابت هيئة كبار العلماء في المملكة العربية السعودية عن السؤال الموجه من وزير الصحة بطلب بيان حكم الأنسولين البشري الذي يحضر بطرق كيماوية تبدأ بمعالجة الأنسولين المشتق من الخنزير بسلسلة من التفاعلات الكيماوية لاستبدال بعض مكوناته من الأحماض الأمينية للحصول على منتج نهائي يسمى بالأنسولين البشري يتطابق في تركيبه مع مكونات الأنسولين الآدمي. وقد أجابت الهيئة في قرارها رقم: ١٣٦، في ١٤٠٧/٦/٢٠هـ بما نصه: وقد رأى المجلس بعد الدراسة والعناية وفي ضوء الأدلة المذكورة: أنه لا مانع من استعمال الأنسولين المنوه عنه في السؤال لعلاج مرضى السكر بشرطين: أولهما: أن تدعو إليه الضرورة. وثانيهما: ألا يوجد بديل يغني عنه ويقوم مقامه. وتأثير قاعدة المشقة تجلب التيسير وما تفرع عنها ظاهر في إجابة هيئة كبار العلماء.

المسألة الخامسة: في استخدام جلد الخنزير والكلب في عمليات ترقيع الجلد[٧٤]

جاء في توصيات الندوة الطبية الفقهية الثامنة للمنظمة الإسلامية للعلوم الطبية بالكويت ٢٢-١٩٩٥/٥/٢٤ ما نصه: (الرقع الجلدية المأخوذة من الكلب، أو الخنزير لا يجوز استخدامها إلا عند عدم وجود البديل الجائز شرعا وعند الضرورة، شريطة أن تكون مؤقتة)[٧٥]. ويظهر التأكيد على حالة الضرورة.

المسألة السادسة: في حكم التخدير لإجراء العمليات

نص بعض الفقهاء المتقدمين على جواز استعمال المواد المخدرة عند الحاجة إليها للجراحة[٧٦]. فجوازها في الجراحة الطبية مبني على وجود الضرورة والحاجة فتتقيد بقدر الحاجة المطلوبة، ويبقى الزائد على القدر المحتاج إليه على الأصل وهو حرمة الاستعمال.

وبناء على ذلك فإنه يجب على الطبيب المخدر أن يحدد النسبة المطلوبة لتخدير المريض حسب الحاجة، ولا يجوز له أن يزيد عليها إلا بقدر الضرورة، فإذا كانت الجراحة الطبية من النوع الذي يمكن إجراؤه بتخدير المريض تخديراً موضعياً، فإنه لا يجوز له أن يعدل إلى تخديره تخديراً كلياً إلا إذا وجدت الضرورة الداعية إلى ذلك[٧٧]. وكذلك لا يجوز للقائم بالتخدير أن يختار طريقة أشد ضرراً من غيرها متى ما أمكن التخدير بالطريقة التي هي أقل منها ضرراً

---

(٧٤) يستخدم جلد الخنزير في الجراحة الجلدية المعاصرة لترقيع جلد الإنسان المصاب بحروق الدرجة الثالثة ترقيعاً مؤقتاً عند عدم توفر رقعة جلدية كافية من جلد المريض نفسه أو أي جلد إنساني آخر، حيث وجد أن إنقاذ حياة ذلك المريض تتطلب تغطية أكبر مساحة ممكنة من القدر المحروق لحمايته من التلوث ومنع تبخر السوائل منه. حماد، ١٤٢٥هـ، ص٧٣؛ والجندي، ١٩٩٥م، ص١٥.

(٧٥) انظر: حماد، ١٤٢٥هـ، ص٧٣-٧٤.

(٧٦) انظر: ابن عابدين، ١٢٧٢هـ، ٤٠٨/٥؛ وابن فرحون، ١٣٠١هـ، ١٦٩/٢-١٧٠؛ والنووي، ١٤٠٥هـ، ١٧١/١٠؛ والمرداوي، ١٣٧٦هـ، ٤٣٨/٨؛ والشنقيطي، ١٤١٥هـ، ص٢٨٦- ٢٨٧.

(٧٧) انظر: الشنقيطي، ١٤١٥هـ، ص ٢٩٠.

وأكثر أماناً، لما في تقديم الطريقة المضرة من تعريض المريض لعواقبها السيئة دون حاجة موجبة لذلك. وكذلك لا يجوز له أن يعدل إلى التخدير عن طريق العورة -فتحة الشرج- متى أمكن التخدير عن طريق الوريد ونحوه، لأن العورة لا يستباح كشفها إلا عند الحاجة[٧٨]، فإذا انتفت الحاجة إلى إعطائه المخدر عن طريق العورة فأصر القائم بالتخدير على إعطائه عن طريق العورة كان متعديا ومضرا للمريض والقاعدة أنه لا ضرر ولا ضرار[٧٩].

وقد أجابت اللجنة الدائمة للبحوث العلمية والإفتاء في السؤال الثاني من الفتوى رقم: ٣٦٨٥ عن حكم التخدير أثناء العمليات الجراحية بما يلي: يجوز استعمال ذلك، لما يقتضيه من المصلحة الراجحة، إذا كان الغالب على المريض السلامة من ذلك وبالله التوفيق[٨٠].

وتأثير قاعدة المشقة تجلب التيسير وما تفرع عنها، وضبط تصرفات القائم بالتخدير بقاعدة لا ضرر ولا ضرار وما تفرع عنها واضح جدا في إباحة التخدير للضرورة أو الحاجة الماسة- وهو المعبر عنه في فتوى اللجنة بالمصلحة الراجحة- بشرط عدم تجاوز الحد المباح للحاجة، ومراعاة حالة المريض ونوع المخدر المناسب له، والكيفية المناسبة- وهو المعبر عنه في فتوى اللجنة بالسلامة- وتجاوز المخدر لهذه الشروط إضرار بالمريض داخل تحت قاعدة لا ضرر ولا ضرار.

المسألة السابعة: في حكم الإلزام بأخذ اللقاحات

يجوز لولي الأمر الإلزام باللقاحات لما في ذلك من دفع ضرر الأمراض المعدية عن الأمة، وفي تركه الإلزام إضرار بالأمة والقاعدة الفقهية تنص على أن لا ضرر ولا ضرار[٨١].

المطلب الثاني: في الجراحة ونقل الأعضاء

المسألة الأولى: في شروط جواز الجراحة الطبية

ذكر العلماء شروطا لجواز الجراحة الطبية هي:

١- أن تكون الجراحة مشروعة. فلا يجوز للمريض أن يطلب فعل جراحة ولا للطبيب أن يجيبه إلا بعد أن تكون تلك الجراحة المطلوبة مأذوناً بفعلها شرعاً[٨٢].

فلا يجوز بحال إجراء عملية تغيير الجنس للأشخاص الذين لا لبس في تحديد جنسهم، لأن في هذه تغييراً لخلق الله، قال تعالى: ﴿وَلَآمُرَنَّهُمْ فَلَيُبَتِّكُنَّ

---

(٧٨) انظر: ابن الهمام، ١٣١٧هـ، ١/١٧٩؛ والحطاب، ١٣٣٩هـ، ١/٥٩٨- ٥٩٩؛ والنووي، ١٤٠٥هـ، ١/٢٨٢؛ وابن مفلح، ١٣٩٩هـ، ١/٣٦٠؛ وابن عبد السلام، ١٤٢٠هـ، ٢/١٦٥.

(٧٩) انظر: الشنقيطي، ١٤١٥هـ، ص٢٩٠-٢٩١.

(٨٠) انظر: الفوزان، ١٤٢٤هـ، ص٢٠٩.

(٨١) انظر: *قرارت وتوصيات مجمع الفقه الإسلامي* المنبثق من منظمة المؤتمر الإسلامي ص٢٢٨؛ والقره داغي، ١٤٢٧هـ، ص١٧١.

(٨٢) انظر: الشنقيطي، ١٤١٥هـ، ص١٠٤؛ وشرف الدين، ١٤٠٣هـ، ص٤٢.

ءَاذَانَ ٱلْأَنْعَٰمِ وَلَءَامُرَنَّهُمْ فَلَيُغَيِّرُنَّ خَلْقَ ٱللَّهِ ﴾[٨٣]،
ولا عبرة بدعوى كراهية البعض لجنسه الذي ولد عليه نتيجة عوامل معينة وما يسببه البقاء على جنسه من الضرر، لأن هذا ضرر متوهم لا يقارن بضرر تغيير خلق الله[٨٤].

٢-أن يكون المريض محتاجا إلى الجراحة وفيها مصلحة راجحة له. سواء كانت حاجته إليها ضرورية بأن خاف على نفسه الهلاك، أو تلف عضو من أعضائه، أو كانت حاجته إلى الجراحة دون ذلك بأن بلغت مقام الحاجة الماسة التي يلحقه مشقة شديدة في ترك الجراحة. أما إن كانت الجراحة خالية من المصلحة ولا حاجة له فيها فتحرم إعمالا للقاعدة الشرعية لا ضرر ولا ضرار[٨٥].

٣- توفر الأهلية في الطبيب الجراح ومساعديه. بأن يكونوا على علم وبصيرة بالجراحة، وقادرين على إجرائها على الوجه المطلوب. وفي حالة عدم توفر هذا الشرط فلا يحل إجراء العملية ويكون الطبيب متعديا وضارا إذا أجراها، ويلزمه الضمان، بل ويقع عليه التعزير، لأنه لا ضرر ولا ضرار[٨٦].

٤- إذن المريض أو وليه بالجراحة.

٥- أن يغلب على ظن الطبيب نجاح العملية وألا يترتب على فعلها ضرر أكبر[٨٧].

لأنه إذا غلب على الظن أن العملية لن تنجح، أو أن الضرر المترتب عليها سيكون أكبر كان فعلها من الضرر المنهي عنه حيث إن الشرع نهى عن الضرر والضرار والقاعدة الشرعية أنه (لا ضرر ولا ضرار) (والضرر لا يزال بمثله) (والضرر لا يزال بالضرر) (ويختار أخف الضررين).

٦- أن لا يوجد البديل الأخف منها[٨٨]. فإن وجد الأخف لم يعدل إلى الجراحة، لأن الضرر الأشد يزال بالضرر الأخف، كما لو كان تفتيت الحصى في المثانة بالليزر أهون ضررا من الجراحة.

وهذه الشروط كما هو ظاهر مبنية في الغالب على قاعدة المشقة تجلب التيسير، كما في الشرط الثاني عند اشتراط الحاجة الضرورية أو التي تنزل منزلة الضرورة، وعلى قاعدة لا ضرر ولا ضرار وما تفرع عنها، كما هو ظاهر في الشروط الأول والثالث والخامس والسادس.

---

(٨٣) سورة النساء، الآية: ١١٩.

(٨٤) انظر: الشنقيطي، ١٤١٥هـ، ص١٩٩.

(٨٥) انظر: الحجاوي، ١٣٥١هـ، ٣٠٢/٢؛ والكاساني، ١٣٢٧هـ، ١٩٨/٤؛ والشنقيطي، ١٤١٥ه، ص١٠٥-١٢٢.

(٨٦) انظر :ابن قدامة، ١٤١٢هـ، ١١٧/٨؛ وابن مفلح، =

= ١٣٩٩هـ، ٤٠٩/٥؛ والشنقيطي، ١٤١٥هـ، ص١١٢.

(٨٧) انظر: الشنقيطي، ١٤١٥هـ؛ ص١١٧-١٢٤.

(٨٨) انظر: الشوكاني، ١٣٤٤هـ، ٢٠٥/٨؛ وابن القيم، ١٣٧٧هـ، ص١١٥؛ والشنقيطي، ١٤١٥هـ، ص١٢٠.

المسألة الثانية: في جراحة إنقاذ المريض من الموت

وهي الجراحة التي يعبر عنها بعض الأطباء بجراحة المحافظة على الحياة، التي إذا لم تجر في الوقت المناسب فإن المريض سيموت غالبا في فترة وجيزة[٨٩]. ومن أمثلتها ما يلي:

١- الجراحة لمعالجة انفجار الزائدة الدودية.

٢- الجراحة لمعالجة انسداد الأمعاء.

٣- الجراحة لمعالجة نزيف الدماغ.

٤- الجراحة لمعالجة نزيف الكبد الحاد[٩٠].

٥- الجراحة لمعالجة السطام القلبي الحاد[٩١].

وإذا أصيب الإنسان بهذا النوع من الحالات التي يخشى عليه الهلاك بسببها يصير حينئذ مضطراً، ويبلغ بذلك مقام الضرورة التي تجيز فعل المحظورات من تخدير، وكشف عورة، وشق، وقطع، بناء على القاعدة الفقهية: (الضرورات تبيح المحظورات) ذلك أن مشقة الخوف من الهلاك جالبة للتخفيف والقاعدة الفقهية: (أن المشقة تجلب التيسير)[٩٢].

وبهذا ظهر أثر قاعدة (المشقة تجلب التيسير) والقاعدة المتفرعة عنها (الضرورات تبيح المحظورات) في الحكم على هذه الأعمال الطبية.

المسألة الثالثة: في جراحة إزالة الآلام الشديدة

وهذه الجراحة يقصد منها إزالة ضرر ومشقة الألم الشديد الذي تحدثه بعض الأمراض، وإن لم يترتب على هذه الأمراض يقين موت كالحالات في المسألة الأولى، ومن الأمثلة على هذه الجراحات ما يلي:

١- جراحة التراكوما (الرمد الحبيبي).

٢- جراحة استئصال اللوزتين حال التهابهما المزمن.

٣- جراحة استئصال أورام المبيض عند النساء.

٤- جراحة التهاب الوريد الخثري[٩٣].

والحكم في هذه الحالات كالحكم في حالات المسألة الأولى-وإن لم تكن بخطورتها- وأثر قاعدة المشقة تجلب التيسير في الحكم على هذه الحالات كأثره في الحكم في المسألة الأولى.

---

(٨٩) انظر: الشنقيطي، ١٤١٥هـ، ص١٣٣؛ والتكريتي، ١٤٠٢هـ، ص٢٦٥.

(٩٠) انظر في هذه الجراحات وغيرها: بيرم، د.ت، ص١٦٩؛ والتكريتي، ١٤٠٢هـ، ص٢٦٤؛ والشنقيطي، ١٤١٥هـ، ص١٣٣-١٣٤.

(٩١) السطام القلبي الحاد: هي الحالة التي تتوقف فيها قابلية القلب عن الاسترخاء، والانقباض الطبيعيين، كما تقل إمكانية استيعابه للدم الوريدي الراجع، وبذلك ينخفض النتاج القلبي والتوتر الشرياني بينما يرتفع الضغط الوريدي، ويقول الأطباء إنه إذا لم يتم إسعاف صاحب هذه الحالة بالجراحة اللازمة فإنه يموت خلال نصف ساعة بعد الإصابة. القباني، ١٤٠١هـ، ص٣٤٢؛ وانظر: الشنقيطي، ١٤١٥هـ ص١٣٤.

(٩٢) انظر: الشنقيطي، ١٤١٥هـ، ص١٣٥-١٣٦؛ والسيوطي، ١٤٠٧هـ، ص١٦٨.

(٩٣) التهاب الوريد الخثري: مرض يصيب جدران الأوردة والنسج حولها، ويرافقه تخثر للدم، ويعالج بالجراحة إذا بلغ درجة الخطورة. انظر: القباني، ١٤٠١هـ، ص٢٩٥- ٣٠٣؛ والشنقيطي، ١٤١٥هـ، ص١٤١.

المسألة الرابعة: في الجراحة الصغرى

وهي الجراحة التي يقصد بها إزالة بعض الزوائد من الجسم، وعلاج بعض الجروح وتنظيفها وخياطتها، وقطع الأنسجة المتهتكة، ومعالجة موضعها، والمشقة من عدم إجرائها لاتصل إلى ما عليه الحال في المسألتين السابقتين، ومن أمثلتها ما يلي:

١- جراحة استئصال الزوائد اللحمية في الأنف.

٢- جراحة فتح الطبلة.

٣- جراحة شق مجرى الوتر في أصبع اليد[٩٤].

فهذه الجراحات وإن لم تبلغ حد الضرورة أو قريبا منها كما في حالات المسألتين السابقتين، إلا أن الحاجة متوافرة إلى هذا النوع من الجراحات، والمشقة في عدم إجرائها قائمة، فيجوز إجرائها استنادا إلى القاعدة الفقهية (الحاجة تنزل منزلة الضرورة عامة كانت أو خاصة) ولكن ما أبيح للحاجة يقدر بتلك الحاجة، وبناء على ذلك فلا يكشف من العورة إلا بقدر إجراء العملية ولا يزاد ولا يعطى إلا مخدر موضعي يمنع من ألم العملية، ويحرم تجاوز الطبيب الجراح، أو الطبيب المخدر قدر الحاجة، لأنه (لا ضرر ولا ضرار).

وعلى الطبيب في حالة اجتماع أكثر من حالة جراحية- كما في حالة الحوادث والحرائق- الموازنة بينها فيقدم جراحة إنقاذ الحياة على إزالة الألم الشديد، وإزالة الألم الشديد على الجراحة الصغرى، لأن القاعدة الفقهية تقول (إذا تعارض مفسدتان روعي أعظمهما ضررا بارتكاب أخفهما). فإن قدم الصغرى مثلا على إزالة الألم كان ذلك إضرارا منه بالمريض وتعديا، والقاعدة الفقهية أنه(لا ضرر ولا ضرار).

فجواز إجراء الجراحة بني على قاعدة الحاجة تنزل منزلة الضرورة المتفرعة عن قاعدة المشقة تجلب التيسير، وعند تعارض الجراحات يقدم الأشد بناء على قاعدة التعارض المتفرعة من قاعدة لا ضرر ولا ضرار، وعند مخالفة الطبيب لهذه الضوابط يحكم بتعديه استنادا إلى قاعدة لا ضرر ولا ضرار.

المسألة الخامسة: في جراحة التجميل

جراحة التجميل تنقسم إلى قسمين:

١- الجراحة التي يقصد منها إزالة النقص أو التشوه أو التلف اللاحق بالجسم أو جزء منه بسبب عيب خلقي أو مكتسب (طارئ) ومن أمثلتها: التصاق أصابع اليد، وانسداد فتحة الشرج، وتشوه الجلد بسبب الحروق، وكسور الوجه الشديدة بسبب الحوادث. فهي جراحة ضرورية أو حاجية تنزل منزلة الضرورية وبناء عليه فهي جائزة إذ القاعدة الفقهية تنص على أن (المشقة تجلب التيسير) والقاعدة المتفرعة منها تقول إن(الضرورات تبيح المحظورات) والقاعدة المتفرعة الأخرى تنص على (أن الحاجة تنزل منزلة الضرورة).

٢- الجراحة التي يقصد منها تحسين المظهر وإزالة الشيخوخة دون حاجة ولا ضرورة ومن أمثلتها: تجميل الأنف بالتصغير أو التكبير، تكبير الثديين، إزالة

(٩٤) انظر: الشنقيطي، ١٤١٥هـ، ص١٤٨.

تجاعيد الوجه. وهذه الجراحة لم تدع لها حاجة ولا ضرورة فتبقى على أصل الحرمة عند بعض العلماء، لأن إجراءها يتطلب تخديراً، وكشف عورات وحقن مواد مضرة مثل الهرمونات الجنسية ونحوها مما ثبت ضرره، فيحرم فعلها للطبيب ولطالبها، ولا عبرة بتوهم الرغبة النفسية(٩٥). فالقاعدة الفقهية المتفرعة عن قاعدة (لا ضرر ولا ضرار) تنص على أن (الضرر الأشد يزال بالضرر الأخف) ولاشك أن الأضرار المتوفرة في هذا النوع من الجراحات أعظم من مجرد الضرر النفسي الوهمي.

المسألة السادسة: في نقل عضو من إنسان إلى آخر

جاء في القرار الأول من قرارات الدورة الثامنة للمجمع الفقهي التابع لرابطة العالم الإسلامي المنعقدة في الفترة من٢٨/٤- ١٤٠٥/٥/٧هـ ما يلي:

(فإن مجلس المجمع الفقهي الإسلامي............ قد نظر في موضوع أخذ بعض أعضاء الإنسان، وزرعها في إنسان آخر مضطر إلى ذلك العضو، لتعويضه عن مثيله المعطل فيه، مما توصل إليه الطب الحديث، وأنجزت فيه إنجازات عظيمه الأهمية بالوسائل الحديثة. وذلك بناء على الطلب المقدم إلى المجمع الفقهي، من مكتب رابطة العالم الإسلامي في أمريكا. واستعرض المجمع الدراسة التي قدمها الشيخ عبد الله البسام في هذا الموضوع، وما جاء فيها من اختلاف الفقهاء المعاصرين، في جواز نقل الأعضاء وزرعها، واستدلال كل فريق منهم على رأيه بالأدلة الشرعية التي رآها. وبعد المناقشة المستفيضة بين أعضاء مجلس المجمع رأى المجلس أن استدلالات القائلين بالجواز هي الراجحة، ولذلك انتهى المجلس إلى القرار التالي:

أولاً: إن أخذ عضو من جسم إنسان حي، وزرعه في جسم إنسان آخر، مضطر إليه لإنقاذ حياته، أو لاستعادة وظيفة من وظائف أعضائه الأساسية، هو عمل جائز لا يتنافى مع الكرامة الإنسانية، بالنسبة للمأخوذ منه، كما أن فيه مصلحة كبيرة وإعانة خيرة للمزروع فيه، وهو عمل مشروع وحميد، إذا توافرت فيه الشرائط التالية:

١- أن لا يضر أخذ العضو من المتبرع به ضرراً يخل بحياته العادية، لأن القاعدة الشرعية (أن الضرر لا يزال بضرر مثله ولا بأشد منه)، ولأن التبرع حينئذ يكون من قبيل الإلقاء بالنفس إلى التهلكة، وهو أمر غير جائز شرعاً.

٢- أن يكون إعطاء العضو طوعا من المتبرع دون إكراه.

٣- أن يكون زرع العضو هو الوسيلة الطبية الوحيدة المكنة لمعالجة المريض المضطر.

٤- أن يكون نجاح كل من عمليتي النزع والزرع محققا في العادة أو غالباً.

---

(٩٥) انظر: الشنقيطي، ١٤١٥هـ، ص١٨٢-١٩١؛ والجرعي، ١٤٢٨هـ، ٢٢.

ثانياً: تعتبر جائزة شرعا بطريق الأولوية الحالات التالية : ١- أخذ العضو من إنسان ميت لإنقاذ إنسان آخر مضطر إليه. بشرط أن يكون المأخوذ منه مكلفا، وقد أذن بذلك حالة حياته.

٢- وأن يؤخذ العضو من حيوان مأكول ومذكى مطلقا، أو غيره عند الضرورة لزرعه في إنسان مضطر إليه.

٣- أخذ جزء من جسم الإنسان، لزرعه أو الترقيع به في جسمه نفسه، كأخذ قطعة من جلده، أو عظمه، لترقيع ناحية أخرى من جسمه بها عند الحاجة إلى ذلك.

٤- وضع قطعة صناعية من معادن أو مواد أخرى في جسم الإنسان، لعلاج حالة مرضية فيه، كالمفاصل، وصمام القلب، وغيرهما. فكل هذه الحالات الأربع يرى المجلس جوازها شرعا بالشروط السابقة.وقد شارك في هذه الجلسة فريق من الأطباء لمناقشة هذا الموضوع..........)[٩٦]اهـ.

وأثر قاعدتي المشقة تجلب التيسير وما تفرع عنها، ولا ضرر ولا ضرار وما تفرع عنها ظاهر في قرار المجلس من جهة التأكيد على الضرورة والحاجة لإباحة النقل، ومن جهة اشتراط عدم الإضرار بالمتبرع.

(٩٦) انظر *قرارات المجمع الفقهي الإسلامي* التابع لرابطة العالم الإسلامي، ص١٥٥-١٥٦.

المطلب الثالث: في بعض المسائل الطبية المتعلقة بالنكاح والنسب

المسألة الأولى:في التلقيح الصناعي (أطفال الأنابيب)

جاء في قرار مجمع الفقه الإسلامي الدولي رقم: ١٦(٣/٤) ما نصه: (بعد استعراضه البحوث المقدمة في موضوع التلقيح الصناعي(أطفال الأنابيب) والاستماع لشرح الخبراء والأطباء، وبعد التداول الذي تبين منه للمجلس أن طرق التلقيح الصناعي المعروفة في هذه الأيام سبعة، وبناء عليه قرر ما يلي:

أولاً: الطرق الخمس التالية محرمة شرعا، وممنوعة منعا باتا لذاتها، أو لما يترتب عليها من اختلاط الأنساب وضياع الأمومة وغير ذلك من المحاذير الشرعية التالية:

الأولى: أن يجري التلقيح بين نطفة مأخوذة من زوج وبييضة مأخوذة من امرأة ليست زوجته ثم تزرع تلك اللقيحة في رحم زوجته.

الثانية: أن يجري التلقيح بين نطفة رجل غير الزوج وبيضة الزوجة ثم تزرع تلك اللقيحة في رحم الزوجة.

الثالثة: أن يجري تلقيح خارجي بين بذرتي زوجين ثم تزرع اللقيحة في رحم امرأة متطوعة بحملها.

الرابعة: أن يجري تلقيح خارجي بين بذرتي رجل أجنبي وبيضة امرأة أجنبية وتزرع اللقيحة في رحم الزوجة.

الخامسة: أن يجري تلقيح خارجي بين بذرتي

زوجين ثم تزرع اللقيحة في رحم الزوجة الأخرى.

ثانيـــاً: الطريقتان السادسة والسابعة لا حرج من اللجوء إليهما عند الحاجة مع التأكيد على ضرورة أخذ الاحتياطات اللازمة وهما:

السادسة: أن تؤخذ نطفة من زوج وبيضة من زوجته ويتم التلقيح خارجيا ثم تزرع اللقيحة في رحم الزوجة.

السابعة: أن تؤخذ بذرة الزوج وتحقن في الموضع المناسب من مهبل زوجته أو رحمها تلقيحاً داخلياً. والله أعلم).[٩٧]

وجه أثر القاعدتين: يظهر أثر قاعدة المشقة تجلب التيسير وما تفرع منها وقاعدة(لا ضرر ولا ضرار) وما تفرع منها في قوله ثانيا: الطريقتان السادسة والسابعة لا حرج من اللجوء إليهما عند الحاجة مع التأكيد على ضرورة أخذ الاحتياطات اللازمة.حيث بين أن الجواز مبني على وجود الحاجة المقرر في قاعدة (الحاجة تنزل منزل الضرورة) ثم أوجب أخذ الاحتياطات اللازمة عند إجراء عملية التلقيح، لأن عدم أخذ الاحتياطات فيه تعد على إحدى الضروريات الخمس وهي: حفظ النسل، وهذا من أعظم الضرر المنهي عنه بقاعدة (لا ضرر ولا ضرار) وما تفرع عنها (الضرر لا يزال بمثله) ومن باب أولى ألا يزال بما هو أشد منه.

المسألة الثانية: في زراعة الأعضاء التناسلية[٩٨]

جاء في قرار المجمع الفقهي التابع لمنظمة المؤتمر الإسلامي رقم: ٥٧(٦/٨) ما يلي:

(**أولاً: زرع الغدد التناسلية**: بما أن الخصية والمبيض يستمران في حمل وإفراز الصفات الوراثية (الشفرة الوراثية) للمنقول منه حتى بعد زرعهما في متلق جديد، فإن زرعهما محرم شرعا.

ثانياً: زرع أعضاء الجهـــاز التناســـلي:زرع بعض أعضاء الجهاز التناسلي التي لا تنقل الصفات الوراثية[٩٩] -ما عدا العورات المغلظة- جائز لضرورة مشروعة ووفق الضوابط والمعايير الشرعية).

وأثر قاعدة (لا ضرر ولا ضرار) يظهر في تحريم زراعة الغدد التناسلية لما في ذلك من الضرر المحقق على النسل حيث إنه يؤدي إلى اختلاط الأنساب وهذا ضرر نفته الشريعة في قاعدة لا ضرر ولا ضرار.

وأما أثر قاعدة المشقة تجلب التيسير فيظهر في إباحة زراعة الأعضاء التناسلية التي لاتنقل الصفات الوراثية وذلك عند الضرورة عملا بقاعدة (الضرورات تبيح المحظورات) المتفرعة عن قاعدة (المشقة تجلب التيسير).

---

(٩٧) انظر *قرارات وتوصيات مجمع الفقه الإسلامي* المنبثق من منظمة المؤتمر الإسلامي، ص٧٤-٧٥.

(٩٨) جعلت هذه المسألة في هذا المبحث مع أن المبحث السابق لنقل الأعضاء، لأنها تتعلق بالنسب فهي ألصق بهذا المبحث. وانظر للاستزادة *أحكام نقل أعضاء الإنسان في الفقه الإسلامي للأحمد*، ٥٣٨/٢وما بعدها، *والنسب ومدى تأثير المستجدات العلمية في إثباته* لأبي رقعة، ص٤٨٩ وما بعدها.

(٩٩) كالرحم للمرأة، والحبل المنوي للرجل. انظر *مجلة مجمع الفقه الإسلامي*، ع٦، ج٣، ص٢١٥٥.

المسألة الثالثة: في إسقاط الجنين المشوه خلقياً

جاء في القرار الرابع من قرارات المجمع الفقهي الإسلامي التابع للرابطة في الدورة الثانية عشرة المنعقدة في١٥-١٤١٠/٧/٢٢هـ ما يلي: (إذا كان الحمل قد بلغ مائة وعشرين يوما لا يجوز إسقاطه ولو كان التشخيص الطبي يفيد أنه مشوه الخلقة إلا إذا ثبت بتقرير لجنة طبية من الأطباء الثقات المختصين أن بقاء الحمل فيه خطر مؤكد على حياة الأم، فعندئذ يجوز إسقاطه سواء كان مشوه أم لا، دفعا لأعظم الضررين.

قبل مرور مائة وعشرين يوما على الحمل إذا ثبت وتأكد بتقرير لجنة طبية من الأطباء المختصين الثقات- وبناء على الفحوص الفنية بالأجهزة والوسائل المختبرية- أن الجنين مشوه تشويها خطيراً غير قابل للعلاج، وأنه إذا بقي وولد في موعده، ستكون حياته سيئة وآلاما عليه وعلى أهله، فعندئذ يجوز إسقاطه بناء على طلب الوالدين، والمجلس إذ يقرر ذلك: يوصي الأطباء والوالدين بتقوى الله، والتثبت في هذا الأمر. والله ولي التوفيق)[١٠٠].

وأثر قاعدة لا ضرر ولا ضرار ظاهر في تجويز إسقاط الجنين ولو أكمل مائة وعشرين يوماً، إذا كان في ذلك ضرر على الأم حيث علل الحكم بقاعدة الضرر الأشد يزال بالضرر الأخف، وكذلك قاعدة المشقة تجلب التيسير لها أثر في الحكم بجواز إسقاطه قبل إكماله مائة وعشرين يوما عند الحاجة التي بينها في القرار، حيث إن الحاجة تنزل منزلة الضرورة، بل إن قاعدة المشقة تجلب التيسير قد يبنى عليها الحكم الأول بإسقاطه ولو أكمل مائة وعشرين عند الخوف على الأم، لأن الضرورات تبيح المحظورات وهي المتفرعة عن المشقة تجلب التيسير.

المسألة الرابعة: في الإلزام بالفحص الطبي قبل الزواج

ذهب جماعة من العلماء إلى أنه يجوز لولي الأمر الإلزام بالفحص الطبي وإصدار الأنظمة بذلك، وعللوا الحكم بأن الفحص الطبي لا يعتبر افتئاتاً على الحرية الشخصية، لأن فيه مصلحة الفرد أولاً، والجماعة ثانياً، وحتى لو ترتب عليه ضرر خاص فإنه يتحمل لأجل الضرر العام كما تقضي بذلك القواعد الفقهية: (يتحمل الضرر الخاص لدفع الضرر العام)، و(يرتكب أهون الشرين وأخف الضررين وأدنى المفسدتين)، و(درء المفسدة أولى من جلب المصلحة)[١٠١].

والقواعد المستدل بها متفرعة عن قاعدة لا ضرر ولا ضرار كما هو معلوم.

المطلب الرابع: في بعض المسائل الطبية المتعلقة بجوانب علمية أخرى

المسألة الأولى: في الاستنساخ البشري

عرف الاستنساخ بأنه: توليد كائن حي أو أكثر، إما

---

(١٠٠) انظر: *قرارات المجمع الفقهي الإسلامي*، التابع لرابطة العالم الإسلامي ص٢٧٧، وانظر: الرميخان، ١٤١٩هـ، ص٥٠.

(١٠١) انظر: القره داغي، ١٤٢٧هـ، ص٢٨٤-٢٨٥؛ و النجار، ١٤٢٦هـ، ص٣٠٦-٣١٢.

بنقل النواة من خلية جسدية إلى بيضة منزوعة النواة، وإما بتشطير بيضة مخصبة في مرحلة تسبق تمايز الأنسجة والأعضاء[١٠٢]. وقد قرر مجلس مجمع الفقه الإسلامي الدولي بشأن الاستنساخ[١٠٣] ما يلي:

(أولاً: تحريم الاستنساخ البشري بطريقتيه المذكورتين، أو بأي طريقة أخرى تؤدي إلى التكاثر البشري. ثانياً: إذا حصل تجاوز للحكم الشرعي المبين في الفقرة (أولاً) فإن آثار تلك الحالات تعرض لبيان أحكامها الشرعية. ثالثاً: تحريم كل الحالات التي يقحم فيها طرف ثالث على العلاقة الزوجية سواء أكان رحما أم بيضة أم حيواناً منوياً أم خلية جسدية للاستنساخ. رابعا: يجوز شرعا الأخذ بتقنيات الاستنساخ والهندسة الوراثية في مجالات الجراثيم وسائر الأحياء الدقيقة والنبات والحيوان في حدود الضوابط الشرعية بما يحقق المصالح ويدرأ المفاسد.

خامساً: مناشدة الدول الإسلامية إصدار القوانين والأنظمة اللازمة لغلق الأبواب المباشرة وغير المباشرة أمام الجهات المحلية أو الأجنبية والمؤسسات البحثية

والخبراء الأجانب للحيلولة دون اتخاذ البلاد الإسلامية ميدانا لتجارب الاستنساخ البشري والترويج لها.....................).

وبالنظر في قرار المجمع، وفي البحوث المختلفة حول الاستنساخ بنوعيه المنصوص عليهما في قرار المجمع[١٠٤]

---

(١٠٢) *قرارات وتوصيات مجمع الفقه الإسلامي* المنبثق من منظمة المؤتمر الإسلامي، ص٣١٩، ويفهم من التعريف أن الاستنساخ البشري نوعان: الأول: وهو الذي أشار إليه بقوله: (إما بنقل النواة من خلية جسدية إلى بيضة منزوعة النواة) وهوالمعروف بالاستنساخ الجسدي، حيث تؤخذ الخلية من أي موضع من الجسم، فهذا النوع خارج الإطار الطبيعي لتكاثر الإنسان، فهو لا يحتاج إلى معاشرة جنسية، بل ولا إلى حيوان منوي لتلقيح البيضة، ولم ينجح هذا النوع بعد على الإنسان.الثاني: وهو الذي أشار إليه بقوله: (وإما بتشطير بيضة مخصبة في مرحلة تسبق تمايز الأنسجة والأعضاء) وهو المعروف بالاستنساخ الجنيني أو بالتشطير(الاستتآم) الذي يتم في إطار الحيوان المنوي والبيضة عن طريق دمج الحيوان المنوي الذكري مع البيضة المؤنثة صناعيا كما هو الحال في أطفال الأنابيب، وعندما تبدأ البيضة المخصبة بالانقسام إلى خليتين يضاف إنزيم معين لإذابة الغشاء المحيط بها، ثم تفصل الخليتان وتوضع كل منهما في غشاء خلوي بديل عن الغشاء المتمزق مصنوع من بعض الطحالب البحرية، فيكون الناتج عندنا بيضتين متطابقتين تحملان الصفات الوراثية نفسها، ويمكن زرع كلا البيضتين في رحم الأم أو تزرع إحداهما وتجمد الأخرى في وسائل النيتروجين عند درجة ٨٠ تحت الصفر لحين الاحتياج إليها، ويمكن بهذه الطريقة نسخ أي عدد من الأجنة. وهناك نوع ثالث لم يشر له التعريف وهو الاستنساخ العضوي والذي يقوم على استنساخ بعض الأعضاء كالجلد مثلاً. انظر: إبراهيم، ١٤٢٦هـ، ص١٢٥ وما بعدها؛ والقره داغي، ١٤٢٧هـ، ص٣٧٠ وما بعدها.

(١٠٣) في القرار رقم ٩٤(١٠/٢) من قرارات الدورة العاشرة= ٢٣-٢٨/٢/١٤١٨هـ وقد أخذت الشاهد وتركت الجزء الأخير من القرار اختصارا .انظر: *قرارات المجمع* ص٣٢٠-٣٢١.

(١٠٤) انظر للاستزادة بحث *الاستنساخ* ضمن: إبراهيم، ١٤٢٦هـ، ص١٢٥، والقره داغي، ١٤٢٧هـ، ص٣٧٠ومابعدها؛ و*بحوث عن الاستنساخ* لكل من محمد السلامي، وحسن الشاذلي، وأحمد الجندي، وصالح =

وجدت أن تحريم المجمع وغيره من العلماء للاستنساخ رغم أن فيه بعض المصالح-منها حل بعض مشاكل العقم التي لا حل لها في غيره من الطرق- يرجع إلى رجحان مفاسده- ومنها: تغيير خلق الله، وتشويه الأجنة وقتلها، وتضييع النسب....الخ. على المصالح التي يمكن أن يقدمها الاستنساخ وهذا باختصار تطبيق لقاعدة (درء المفاسد أولى من جلب المصالح) المتفرعة عن قاعدة(لا ضرر ولا ضرار).

ذلك أنه لما غلبت مضاره، كان في العمل به إضرار بالدين، والنفس، والنسل، وهذه ثلاث من الضروريات التي جاءت الشريعة بالمحافظة عليها وتحريم كل ما يضر بها. وهذا هو عمل قاعدة (لا ضرر ولا ضرار).

المسألة الثانية: في العلاج الجيني(العلاج بالمورثات)

عرف العلاج الجيني بأنه :(عبارة عن تحوير وراثي لخلايا المريض بهدف علاج الأمراض)(١٠٥).

وقيل هو: (إدخال جين سليم مكان الجين المصاب إلى خلايا المرضى المصابين بعيب وراثي)(١٠٦).

فالهدف من العلاج الجيني: إصلاح الخلل في الجينات، أو تطويرها، أو استئصال الجين المسبب للمرض واستبدال جين سليم به(١٠٧).

وقد جاء في قرار المجمع الفقهي التابع لرابطة العالم الإسلامي(١٠٨) بشأن استفادة المسلمين من علم الهندسة الوراثية(١٠٩)-ومنها العلاج الجيني- ما يلي:

(... وقد تبين للمجلس: أن محور علم الهندسة الوراثية هو التعرف على الجينات (المورثات) وعلى تركيبها، والتحكم فيها من خلال حذف بعضها-لمرض أو غيره-أو إضافتها، أو دمجها بعضها مع بعض لتغيير الصفات الوراثية الخلقية.

وبعد النظر والتدارس والمناقشة.......... يقرر المجلس ما يلي:

ثانياً: الاستفادة من علم الهندسة الوراثية في الوقاية من المرض أو علاجه، أو تخفيف ضرره بشرط أن لا يترتب على ذلك ضرر أكبر.

ثالثاً: لا يجوز استخدام أي من أدوات علم

= الكريم في العدد العاشر، الجزء الثالث من *مجلة مجمع الفقه الإسلامي*، ص ١٣٣وما بعدها؛ وأبو البصل، ١٤١٩هـ، *والاستنساخ في ميزان الشريعة* ضمن: الأشقر، ١٤٢٦هـ، ص٧ وما بعدها، وتوصيات *الندوة الفقهية الطبية التاسعة* – رؤية إسلامية لبعض المشاكل الطبية-الدار البيضاء ٨-١٤١٨/٢/١١هـ.

(١٠٥) انظر: الجمعية الطبية البريطانية، ١٩٩٥م، ص٢٣٤؛ وإبراهيم، ١٤٢٦هـ، ص٧٥.

(١٠٦) انظر: مزيك، ١٩٩٥م، ص٩٨؛ وإبراهيم، ١٤٢٦هـ، ص٧٥.

(١٠٧) القره داغي، ١٤٢٧هـ، ص٣١١.

(١٠٨) القرار الأول من قرارات الدورة الخامسة عشرة المنعقدة في ١١-١٤١٩/٧/١٥هـ، انظر: *قرارات المجمع*، ص٣١١ وما بعدها.

(١٠٩) عرف علم الهندسة الوراثية بأنه: علم يهتم بدراسة التركيب الوراثي للخلية الحية، ويستهدف معرفة القوانين التي تتحكم بالصفات الوراثية من أجل التدخل فيها وتعديلها، وإصلاح العيوب التي تطرأ عليها. *الموسوعة الطبية الفقهية* لأحمد كنعان ص ٩٢١.

الهندسة الوراثية ووسائله في الأغراض الشريرة والعدوانية، وفي كل ما يحرم شرعاً.

رابعاً: لا يجوز استخدام أي من أدوات علم الهندسة الوراثية ووسائله للعبث بشخصية الإنسان، ومسئوليته الفردية، أو للتدخل في بنية المورثات (الجينات) بدعوى تحسين السلالة البشرية.

خامساً: لا يجوز إجراء أي بحث أو القيام بأية معالجة أو تشخيص يتعلق بمورثات إنسان ما إلا للضرورة وبعد إجراء تقويم دقيق وسابق للأخطار والفوائد المحتملة المرتبطة بهذه الأنشطة، وبعد الحصول على الموافقة المقبولة شرعا مع الحفاظ على السرية الكاملة للنتائج، ورعاية أحكام الشريعة الإسلامية الغراء القاضية باحترام الإنسان وكرامته.

سادساً: يجوز استخدام أدوات علم الهندسة الوراثية ووسائله في حقل الزراعة وتربية الحيوان شريطة الأخذ بكل الاحتياطات لمنع حدوث أي ضرر-ولو على المدى البعيد-بالإنسان أو الحيوان، أو البيئة.

سابعاً: يدعو المجلس الشركات والمصانع المنتجة للمواد الغذائية والطبية وغيرها من المواد المستفادة من علم الهندسة الوراثية، إلى البيان عن تركيب هذه المواد، ليتم التعامل والاستعمال عن بينة حذراً مما يضر أو يحرم شرعاً.

ثامناً: يوصي المجلس الأطباء وأصحاب المعامل، والمختبرات بتقوى الله واستشعار رقابته، والبعد عن الإضرار بالفرد والمجتمع والبيئة).

وعند النظر أجد أن أهم ما بني عليه هذا القرار وغيره من البحوث والأحكام التي أصدرها بعض العلماء [١١٠] بخصوص الهندسة الوراثية ومنها العلاج الجيني قاعدة(المشقة تجلب التيسير) و قاعدة (لا ضرر ولا ضرار) حيث جوزوا العلاج الجيني للضرورة بشرط أن يكون الضرر المترتب على ارتكاب المحظور أقل من الضرر المترتب على وجود حالة الضرورة، وهذا أخذ بقاعدة (الضرورات تبيح المحظورات بشرط عدم نقصانها عنها) وهذه مأخوذة من قاعدة (المشقة تجلب التيسير)، ثم حرموا على العاملين في هذا المجال الإقدام على هذا العلاج إذا ترتب عليه ضرر مماثل أو أكبر وهذا مبني على أن (الضرر لا يزال بالضرر)، (والضرر الأشد يزال بالضرر الأخف)، و(يختار أخف الضررين)، وغير ذلك من القواعد المتفرعة عن قاعدة (لا ضرر ولا ضرار)، وأنه لا عبرة بالمصالح الموجودة في هذا العلاج إذا ترتبت عليه مفاسد أعظم (لأن درء المفاسد أولى من جلب المصالح).

---

(١١٠) انظر: القره داغي، ١٤٢٧هـ، ص٣٠١ وما بعدها؛ والنجار، ١٤٢٦هـ، ص٧٥وما بعدها؛ وأبو البصل، ١٤١٩هـ، ، ص١٧٩.

المسألة الثالثة: في البصمة الوراثية[111]

عرف المجمع الفقهي الإسلامي التابع لرابطة العالم الإسلامي البصمة الوراثية وذكر شيئاً من أحكامها في قراره السابع من قرارات الدورة السادسة عشرة المنعقدة في ٢١-٢٦/١٠/١٤٢٢هـ وقد جاء في القرار ما يلي:

(وبعد النظر إلى التعريف الذي سبق للمجمع اعتماده في دورته الخامسة عشرة ونصه: "البصمة الوراثية هي البنية الجينية (نسبة إلى الجينات أي المورثات)، التي تدل على هوية كل إنسان بعينه.

وأفادت البحوث والدراسات العلمية أنها من الناحية العلمية وسيلة تمتاز بالدقة، لتسهيل مهمة الطب الشرعي. ويمكن أخذها من أي خلية (بشرية) من الدم، أو اللعاب، أو المني، أو البول، أو غيره" .... وقد تبين من البحوث والدراسات والمناقشات أن نتائج البصمة الوراثية تكاد تكون قطعية في إثبات نسبة الأولاد إلى الوالدين، أو نفيهم عنهما وفي إسناد العينة(من الدم أو المني أو اللعاب) التي توجد في مسرح الحادث إلى صاحبها...... وأن الخطأ في البصمة الوراثية ليس واردا من حيث هي، وإنما الخطأ في الجهد البشري أو عوامل التلوث ونحو ذلك، وبناء على ما سبق قرر ما يأتي:

أولاً: لا مانع شرعا من الاعتماد على البصمة الوراثية في التحقيق الجنائي واعتبارها وسيلة إثبات في الجرائم التي ليس فيها حد شرعي ولا قصاص...... وذلك يحقق العدالة والأمن للمجتمع ويؤدي إلى نيل المجرم عقابه وتبرئة المتهم، وهذا مقصد مهم من مقاصد الشريعة.

ثانياً: إن استعمال البصمة الوراثية في مجال النسب لابد أن يحاط بمنتهى الحذر والحيطة والسرية، ولذلك لابد أن تقدم النصوص والقواعد الشرعية على البصمة الوراثية.

ثالثاً: لا يجوز شرعاً الاعتماد على البصمة الوراثية في نفي النسب، ولا يجوز تقديمها على اللعان.

رابعاً: لا يجوز استخدام البصمة الوراثية بقصد التأكد من صحة الأنساب الثابتة شرعا، ويجب على الجهات المختصة منعه وفرض العقوبات الزاجرة؛ لأن في ذلك المنع حماية لأعراض الناس وصونا لأنسابهم.

خامساً: يجوز الاعتماد على البصمة الوراثية في مجال إثبات النسب في الحالات الآتية: أ- حالات التنازع على مجهول النسب بمختلف صور التنازع التي ذكرها الفقهاء، سواء أكان التنازع على مجهول النسب

---

(١١١) وصفت البصمة الوراثية بأنها: المادة المورثة الموجودة في خلايا جميع الكائنات الحية، وهي مثل تحليل الدم أوبصمات الأصابع أو المادة المنوية أو الشعر أو الأنسجة، تبين مدى التشابه والتماثل بين الشيئين أو الاختلاف بينهما، فهي بالاعتماد على مكونات الجينوم البشري الشفرة التي تحدد مدى الصلة بين المتماثلات، وتجزم بوجود الفرق أو التغاير بين المختلفات عن طريق معرفة التركيب الوراثي للإنسان في ظل علم الوراثة أحد علوم الحياة. الزحيلي، ١٤٢٣هـ، ص٥٧. وانظر للاستزادة: السبيل، ١٤٢٣هـ، والهلالي، ١٤٢١هـ؛ والنجار، ١٤٢٦هـ، ص١٥٥ومابعدها؛ والقره داغي، ١٤٢٧هـ، ص ٣٣٧ وما بعدها.

بسبب انتفاء الأدلة أو تساويها، أم كان بسبب الاشتراك في وطء الشبهة ونحوه.

ب- حالات الاشتباه في المواليد في المستشفيات، ومراكز رعاية الأطفال ونحوها، وكذا الاشتباه في أطفال الأنابيب.

ج- حالات ضياع الأطفال واختلاطهم، بسبب الحوادث أو الكوارث أو الحروب وتعذر معرفة أهلهم، أو وجود جثث لم يمكن التعرف على هويتها، أو بقصد التحقق من هويات أسرى الحروب والمفقودين.

سادساً: لا يجوز بيع الجينوم البشري[١١٢] لجنس أو لشعب أو لفرد لأي غرض كما لا تجوز هبتها لأي جهة، لما يترتب على بيعها أو هبتها من مفاسد.

سابعاً: يوصي المجمع بما يأتي:

أ) أن تمنع الدولة إجراء الفحص الخاص بالبصمة الوراثية إلا بطلب من القضاء؛ وأن يكون في مختبرات للجهات المختصة، وأن تمنع القطاع الخاص الهادف للربح من مزاولة هذا الفحص لما يترتب على ذلك من المخاطر الكبرى.

ب) تكوين لجنة خاصة بالبصمة الوراثية في كل دولة يشترك فيها المتخصصون الشرعيون، والأطباء، والإداريون وتكون مهمتها الإشراف على نتائج البصمة الوراثية، واعتماد نتائجها.

ج) أن توضع آلية دقيقة لمنع الانتحال والغش، ومنع التلوث وكل ما يتعلق بالجهد البشري في حقل مختبرات البصمة الوراثية حتى تكون النتائج مطابقة للواقع وأن يتم التأكد من دقة المختبرات، وأن يكون عدد المورثات (الجينات المستعملة للفحص) بالقدر الذي يراه المختصون ضرورياً دفعاً للشك)اهـ.

وهذا القرار وإن لم يصرح باستناده إلى قاعدتي المشقة تجلب التيسير ولا ضرر ولا ضرار، أو إحداهما إلا أن تأثير القاعدتين في توجيه الأحكام في القرار لا يخفى على المتأمل ذلك أن تجويز المجمع العمل بالبصمة الوراثية في حالات، ومنعه في حالات أخرى وتأكيده على أخذ الحذر في استعمالها في مجال النسب، وتوصياته للدولة في آخر القرار، قائم على الموازنة بين المفاسد والمصالح، ودفع أعظم الأضرار، فمثلا تحريم الاعتماد على البصمة الوراثية في نفي النسب، وفي استخدامها بقصد التأكد من صحة الأنساب الثابتة شرعا معتمد على رجحان المفاسد المترتبة على ذلك الأمر، وأن الأضرار الواقعة به في هذا المجال أعظم بكثير من الأضرار الواقعة بتركه، وأما تجويز الاعتماد على البصمة الوراثية في إثبات النسب في حالات أخرى فمبني على رجحان المصالح على المفاسد وأن

---

(١١٢) الجينوم البشري هو: مجموع الجينات(الوحدات الأساسية للوراثة) الموجودة على الصبغيات (الكروموسوم) في الخلية الإنسانية (الوحدة التركيبية الأساسية للحياة المكونة للأنسجة، وهي الوحدة الأصغر للكائنات الحية) انظر: *أحكام الهندسة الوراثية* للشويرخ، ص٢٥-٦٥.

الضرر بالاعتماد على البصمة أهون من ضرر تركها، وهذا كله كما هو معلوم هو عمل قاعدة لا ضرر ولا ضرار وما تفرع عنها كدرء المفاسد أولى من جلب المصالح، ويختار أهون الضررين، ويتحمل الضرر الخاص لدفع الضرر العام وغيرها من القواعد المتفرعة عن قاعدة لا ضرر ولا ضرار، التي هي أهم قاعدة بني عليها هذا القرار، لأنه قائم على دفع المضار الذي بينته هذه القاعدة.أما قاعدة المشقة تجلب التيسير فأثرها يظهر في كون تجويز الاعتماد على البصمة الوراثية إنما هو قائم على الحاجة التي تنزل منزلة الضرورة عامة كانت أو خاصة إذ إن حاجة المجتمع للتأكد من بعض الجرائم، والتحقق من بعض الأنساب حاجة ومشقة تجلب التيسير.

المطلب الخامس: في بعض المسائل المتعلقة بالعاملين والمتدربين في المجال الطبي

المسألة الأولى: في التشريح للتعليم الطبي

من الأمور المهمة بالنسبة لطلاب الطب التدرب عمليا بواسطة تشريح جثة إنسان ميت. حيث إن التشريح له أهمية بالغة لطلاب الطب من جهة معرفة أجزاء جسم الإنسان عملياً، ومن جهة التدرب على الجراحة إلى غير ذلك من الفوائد التي لا تخفى وقد اختلف العلماء المعاصرون في جواز التشريح[١١٣] بناء على رأي كل واحد في الضرر الأعظم وفي مقدار المشقة الجالبة للترخيص، وكذلك في قدر الضرورة المبيحة للمحظور. فهل الضرر الأعظم هو ما يترتب على ترك التشريح وما يؤدي إليه من جهالة طلاب الطب، ومعلوم ما في هذا من الضرر العظيم ليس فقط على الطلاب بل على الأمة كلها؟ أو أن الضرر الأعظم هو ما يؤدي إليه التشريح من امتهان وإهانة لكرامة الميت، فمن قال بالأول أجازه، ومن رأى الثاني حرمه. ثم هل مشقة وضرورة التعلم الطبي كافية لإباحة تشريح الجثة مع ما يصاحبها من محظور الامتهان أم لا؟ من قال بأنها كافية أباح ومن قال بعدم الكفاية حرم. وهنا ظهر جليا أثر القاعدتين على حكم التشريح.

وحتى من قال بالجواز لم يطلق ذلك بل قيده بقيود راجعة إلى القاعدتين مدار البحث في الجملة، فمنهم من قيد الإباحة بجثث الكفار دون المسلمين، لأن الضرورة تندفع بهذا والقاعدة أن الضرورة تقدر بقدرها فلا حاجة بعد ذلك لامتهان جثة المسلم[١١٤].

---

(١١٣) انظر في التشريح والخلاف فيه والترجيح، الشنقيطي، ١٤١٥هـ، ص١٧٠ومابعدها؛ وأبو سليمان، ١٤٢٣هـ، ص١٨٤ ومابعدها.

(١١٤) حيث جاء في قرار هيئة كبار العلماء في المملكة العربية السعودية في حكم التشريح رقم(٤٧) في ١٣٩٦/٨/٢٠هـ ما يلي: (وأما بالنسبة للقسم الثالث وهو: التشريح للغرض التعليمي فنظرا إلى أن الشريعة الإسلامية قد جاءت بتحصيل المصالح وتكثيرها، وبدرء المفاسد وتقليلها، وبارتكاب أدنى الضررين لتفويت أشدهما، وأنه إذا تعارضت المصالح أخذ بأرجحها، وحيث إن تشريح غير الإنسان من الحيوانات لا يغني عن تشريح الإنسان وحيث إن في التشريح مصالح كثيرة=

والمجمع الفقهي التابع لرابطة العالم الإسلامي في قراره حول التشريح[١١٥] ويعد إجازته له بناء على الضرورات التي دعت إلى تشريح جثث الموتى، والتي يصير بها التشريح مصلحة تربو على مفسدة انتهاك كرامة الإنسان الميت نص على أن غرض تعليم الطب وتعلمه كما هو الحال في كليات الطب من الأغراض التي يباح التشريح لها ولكن بمراعاة القيود التالية:

١- إذا كانت الجثة لشخص معلوم، يشترط أن يكون قد أذن هو قبل موته بتشريح جثته، أو أن يأذن بذلك ورثته بعد موته، ولا ينبغي تشريح جثة معصوم الدم إلا عند الضرورة.

٢- يجب أن يقتصر في التشريح على قدر الضرورة، كيلا يعبث بجثث الموتى.

٣- جثث النساء لا يجوز أن يتولى تشريحها غير الطبيبات إلا إذا لم يوجدن.

وهذه القيود التي قُيد بها جواز التشريح ترجع إلى قاعدة المشقة تجلب التيسير وما تفرع عنها مثل قاعدة الضرورات تبيح المحظورات، والحاجة تنزل منزلة الضرورة، وقاعدة لا ضرر ولا ضرار، فمثلا في ثلاثة: جثث النساء لا يجوز أن يتولى تشريحها إلا النساء عند الضرورة المبينة في واحد واثنين، ذلك راجع إلى قاعدة الضرورة تقدر بقدرها حيث إن اطلاع الجنس على جنسه أهون من اطلاع الجنس الآخر وبما أن التشريح جاز للضرورة فيكتفى بما يدفعها دون تجاوز. والذي يقوم بالتشريح يجب عليه أن يتقيد بذلك ومخالفته تعد وإضرار، والقاعدة أنه لا ضرر ولا ضرار والقاعدة المتفرعة عنها يختار أخف الضررين ولاشك أن اطلاع النساء على جثث النساء أهون وأخف ضررا من اطلاع الرجال عليهن.

وبهذا ظهر جليا مقدار تأثير القاعدتين في حكم التشريح.

المسألة الثانية: في كشف العورة للفحص الطبي[١١٦]

الأصل حرمة كشف الإنسان عن عورته[١١٧]،

= ظهرت في التقدم العلمي في مجالات الطب المختلفة- فإن المجلس يرى جواز تشريح جثة الآدمي في الجملة إلا أنه نظرا إلى عناية الشريعة الإسلامية بكرامة المسلم ميتا كعنايتها بكرامته حيا؛ وذلك لما روى أحمد وأبو داود وابن ماجه عن عائشة رضي الله عنها أن النبي صلى الله عليه وسلم قال: "كسر عظم الميت ككسره حيا" ونظرا إلى أن التشريح فيه امتهان لكرامته، وحيث إن الضرورة إلى ذلك منتفية بتيسير الحصول على جثث أموات غير معصومة- فإن المجلس يرى الاكتفاء بتشريح مثل هذه الجثث، وعدم التعرض لجثث أموات معصومين والحال ما ذكر). انظر: الفوزان، ١٤٢٤هـ، ص٤٢٤.

(١١٥) هو القرار الأول من قرارات الدورة العاشرة المنعقدة في ٢٤-١٤٠٨/٢/٢٨هـ، انظر *قرارات مجمع الفقه الإسلامي* ص٢١٢.

(١١٦) هذه المسألة ليست معاصرة من حيث هي فقد تكلم عنها العلماء في القديم ولكن الجديد هو التوسع في هذا الأمر دون ضابط، بل أصبح الذي ينكر كشف العورة لغير حاجة في هذا الزمان هو المتعدي- والله المستعان - لذلك رأيت من الواجب إضافتها هنا كمسألة قديمة حديثة.

(١١٧) عن أبي هريرة رضي الله عنه أن النبي صلى الله عليه وسلم =

ولكن استثنى العلماء من هذا الحكم حالة الضرورة أو الحاجة-المنزلة منزلتها- إلى العلاج، مستندين في هذا إلى القاعدة الشرعية: (المشقة تجلب التيسير) والقاعدتين المتفرعتين عنها: (الضرورات تبيح المحظورات) و(الحاجة تنزل منزلة الضرورة عامة كانت أو خاصة) والمشقة اللاحقة بسبب المرض من أسباب التخفيف والتيسير، ولذلك فالضرورة إلى العلاج تبيح المحظور، والحاجة الماسة إلى العلاج تنزل منزلة الضرورة وإن لم تبلغها. قال الإمام العز بن عبد السلام: "ستر العورات والسوءات واجب، وهو من أفضل المروءات، وأجمل العادات، ولا سيما في النساء الأجنبيات، لكنه يجوز للضرورات والحاجات. أما الحاجات فكنظر كل واحد من الزوجين إلى صاحبه، .... ونظر الأطباء لحاجة المداواة....... وأما الضرورات فكقطع السلع[118] المهلكات ومداواة الجراحات المتلفات ويشترط في النظر إلى السوآت لقبحها من شدة الحاجة ما لا يشترط في النظر إلى سائر العورات، وكذلك يشترط في النظر إلى سوأة النساء من الضرورة والحاجة ما لا يشترط في النظر إلى سوأة الرجال"[119]

وجواز كشف العورة لحاجة العلاج من الأمراض مبني كما سبق على وجود وتحقق الضرورة والحاجة الماسة إلى كشف العورة فلا يحل للأطباء وغيرهم من العاملين في المجال الطبي كشف عورة المريض إلا عند الحاجة الماسة، فلا يحل لأدنى وجع. وبالإضافة إلى وجود الضرورة، أو الحاجة يشترط لكشف العورة شروط أخرى منها:

١- تعذر الوسائل التي يمكن بواسطتها تحقيق مهمة الفحص دون كشف العورة. فإذا وجدت الوسائل المغنية لم يجز للطبيب ولا لغيره كشف عورة المريض لانتفاء الحاجة.

٢- يشترط في الذي يقوم بكشف العورة للحاجة أن يكون من جنس المريض فلا يحل للطبيب والممرض وفني الإشاعة ونحوهم من الرجال أن يكشفوا على امرأة مريضة مع وجود طبيبة وممرضة، والعكس صحيح فلا يصح للطبيبة والممرضة ونحوها الكشف على الرجل مع وجود طبيب وممرض ونحوهم، لأن الضرر يزال، ولا ضرر ولا ضرار، ويزال الضرر الأشد بالضرر الأخف، ويختار أخف الضررين. ولاشك أن اطلاع المرأة على عورة المرأة أهون شراً وأخف ضرراً من اطلاع الرجل عليها، والعكس صحيح.

٣- في حالة تعذر الشرط السابق لعدم المماثل مطلقا، أو في التخصص المرضي المحتاج إليه يشترط عدم الخلوة، لأن الحاجة أجازت النظر لا الخلوة فتبقى محرمة.

=قال: "لا ينظر الرجل إلى عورة الرجل، ولا المرأة إلى عورة المرأة" أخرجه مسلم في كتاب الحيض باب تحريم النظر إلى العورات صحيح *مسلم بشرح النووي* ٣٠/٤.

(١١٨) السلع: جمع سلعة بكسر السين: غدة -زيادة- تظهر بين الجلد واللحم، انظر: ابن الأثير، (د.ت)، ٣٨٩/٢؛ وابن منظور، ١٤١٠هـ، ١٦٠/٨.

(١١٩) انظر: ابن عبد السلام، ١٤٢٠هـ، ١٠٨/٢.

٤- الاقتصار على قدر الحاجة، فلا يتجاوز إلى كشف مالا حاجة إلى كشفه، لأن الضرورة تقدر بقدرها، والمتجاوز متعد ومضار، لأنه لا ضرر ولا ضرار.

٥- الاقتصار على الوقت المحتاج إليه في الفحص فلا يزاد عليه لتشوف الشرع إلى ستر العورات، ولأن الضرورة تقدر بقدرها، ولأن ما جاز لعذر بطل بزواله.

٦- تقديم المسلم والمسلمة على الكفار إلا عند التعذر، لأن ضرر اطلاع المسلم أخف من اطلاع الكافر[١٢٠].

وتأثير القاعدتين في الحكم والشروط بين وواضح وتوضيح الواضحات من الفاضحات. ولكني أبين الفرق بين تأثير قاعدة المشقة تجلب التيسير وما تفرع عنها وبين تأثير قاعدة لا ضرر ولا ضرار وما تفرع عنها حيث إنه يظهر في هذه المسألة بصورة أوضح من غيرها. فالفرق يظهر من وجهين:

الأول: أن عمل قاعدة المشقة تجلب التيسير يظهر غالبا في ما لا يد لابن آدم فيه كحالة الضرورة والحاجة المرضية المبيحة لكشف العورة. بينما عمل قاعدة لا ضرر ولا ضرار يكون في ضبط تصرفات القائمين على حالة الضرورة والحاجة، فلا يصح أن يطلع مثلاً الطبيب الرجل على عورة المرأة مع وجود الطبيبة، فإن فعل كان الفعل ضررا نفته وحرمته الشريعة بالقاعدة الشرعية (لا ضرر ولا ضرار) ويغيرها.

الثاني: عمل قاعدة المشقة تجلب التيسير يظهر غالبا في جانب الإباحة، فالمشقة والضرورة والحاجة أباحت كشف العورة، بينما عمل قاعدة لا ضرر ولا ضرار يظهر غالبا في جانب المنع فلا يجوز كشف الرجل على المرأة مثلا مع وجود المرأة والعكس صحيح. وأنقل هنا قرار مجمع الفقه الإسلامي التابع للمؤتمر الإسلامي بشأن مداواة الرجل للمرأة حيث جاء فيه ما يلي: (الأصل أنه إذا توفرت طبيبة متخصصة يجب أن تقوم بالكشف على المريضة وإذا لم يتوفر ذلك فتقوم بذلك طبيبة غير مسلمة ثقة، فإن لم يتوافر ذلك يقوم به طبيب مسلم، وإن لم يتوافر طبيب مسلم يمكن أن يقوم مقامه طبيب غير مسلم. على أن يطلع من جسم المرأة على قدر الحاجة في تشخيص المرض ومداواته وألا يزيد عن ذلك وأن يغض الطرف قدر استطاعته، وأن تتم معالجة الطبيب للمرأة هذه بحضور محرم أو زوج أو امرأة ثقة خشية الخلوة. ويوصي بما يلي: أن تولي السلطات الصحية جل جهدها لتشجيع النساء على الانخراط في مجال العلوم الطبية والتخصص في كل فروعها، وخاصة أمراض النساء والتوليد، نظرا لندرة النساء في هذه التخصصات الطبية، حتى لا نضطر إلى قاعدة الاستثناء)[١٢١].

---

(١٢٠) انظر: الفوزان، ١٤٢٤هـ، ص٢١٧ وما بعدها؛ والمحمدي، ١٤٢٧هـ، ص٥٢٨-٥٢٩؛ والشنقيطي، ١٤١٥هـ، ص٢٢٥-٢٢٦.

(١٢١) انظر *قرارات مجمع الفقه الإسلامي* التابع لمنظمة المؤتمر الإسلامي، (د.ت)، ص٢٧٤-٢٧٥، في القرار رقم: ٨١ (٨/١٢).

المسألة الثالثة: في أخلاق العاملين في المجال الطبي في ضوء قاعدتي (المشقة تجلب التيسير) و (لا ضرر ولا ضرار).

١- قاعدة المشقة تجلب التيسير وما تفرع عنها: المرض من أهم أسباب التخفيف، وهو من المشاق التي عنتها هذه القاعدة بالتيسير، والمجال الطبي هو موضع العناية بالمرضى وعلاجهم ودفع المشاق عنهم، لذلك كله كان على العاملين في المجال الطبي من أطباء وطبيبات وممرضين وممرضات، وفنيي الأشعة، والتخدير، والمختبر، والتنظير، والصيادلة، وغيرهم أن يكونوا على دراية وفهم بهذه القاعدة التي تعد من أهم القواعد الشرعية التي تحكم عملهم، ومن ثم تطبيقها والانضباط بضوابطها. فعلى الطبيب فهم المشقة التي تجلب التيسير، ثم عليه فهم الضرورة المبيحة للمحظور، والحاجة التي تنزل منزلة الضرورة، فمثلا عليه أن يعلم أنه لا يحل له أن يكشف عورة المريض إلا لحاجة حقيقية لا وهمية، كذلك لا يجري الجراحة إلا لضرورة، أو حاجة، ولا يتجاوز بالعملية مقدار الحاجة، ولا يقطع عضوا إلا إذا كان في بقائه مشقة كبيرة أو خشي على حياة المريض، فهذه مشقة تجلب التيسير بإباحة قطع العضو المحرم الإتلاف. كذلك على فنيي الأشعة، والتخدير أن يعلموا أنه لا يجوز إجراء التخدير للمرضى ولا إجراء الأشعة الخطيرة إلا في حالة الضرورة والحاجة الملحة وبناء عليه فعليهم أخذ كامل الاحتياطات اللازمة، وإبلاغ الطبيب إذا كان التخدير مثلا فيه خطورة أكثر من العملية نفسها، لأن مشقة المرض حينئذ لا توجب التخفيف بإجراء التخدير مع ما فيه من الخطورة التي تفوق خطورة المرض.

وعلى العاملين في سلك التمريض من رجال ونساء أن يطبقوا القاعدة بعد فهمها، فيعرفوا رخص المرض وتخفيفاته، فيساعدوا المرضى على أداء عباداتهم على قدر استطاعتهم، ويعينونهم على ذلك مستشعرين ضعف المرضى، وما هم فيه من حاجة ومشقة، وأن لا تدعوهم هذه الحاجة إلى الترخص فيما لا ترخص فيه خاصة في الخلوة المحرمة، وكشف العورة، ونحوها. والصيادلة يوجد عندهم مثلا أدوية خطيرة يحرم صرفها إلا عند الضرورة، وبوصفة طبية، فعليهم التقيد بذلك، وعدم التوسع في صرفها. كذلك على المسئولين عن المستشفيات الاهتمام بفهم هذه القاعدة وأنها لا تعني التوسع غير المنضبط في إباحة المحرمات لأدنى توهم.

كذلك من الأمور الواجب التنبيه عليها أن الطب جهد بشري فهو عرضة للخطأ، فإذا وقع خطأ من أحد العاملين في المجال الطبي غير مقصود، ولا نتيجة إهمال ولا تفريط، ولا جهل، ولا مخالفة الأصول الطبية، فإنه لا إثم على المخطئ ولا عقوبة ولو أدى الخطأ إلى تلف، وهذا راجع إلى أن المشقة تجلب التيسير، لأن ضمان عدم وقوع الخطأ غير ممكن، ولأنه لو عوقب الطبيب الذي قام بواجبه على أكمل وجه، بسبب خارج عن إرادته وقصده، لبقيت الأمة بدون أطباء

وهذه من المشاق المستوجبة للتخفيف. والذي يحكم في هذه القضايا لتحديد نوع الخطأ وهل يضمن بسببه أو لا هو القضاء لضمان حقوق المرضى والعاملين في المجال الطبي حتى لا يقع التساهل المذموم.

٢- قاعدة لا ضرر ولا ضرار وما تفرع عنها: هذه القاعدة أهم قاعدة تحكم مسئولية وأخلاق العاملين في المجال الطبي من حيث تقرير ضمانهم لما تلف تحت أيديهم، عند تعديهم، أو تفريطهم، أو إقدامهم على عمل ما عن جهل منهم به، فالطبيب مثلا يضمن إذا علم أن المريض يموت لو لم تجر له الجراحة فوراً فتراخى في تنفيذها دون عذر سائغ حتى مات المريض، لأن هذا تفريط منه ولا ضرر ولا ضرار(١٢٢)، وعدم تضمين الطبيب ضرر لا تقبل به الشريعة. كذلك على فني التخدير أن لا يخدر إذا كان يعلم أن التخدير يلحق مضرة أعظم أو مساوية للمرض، لأن الضرر لا يزال بمثله، ويختار أخف الضررين، فإن عمل التخدير مع علمه بالضرر الذي يُلحقه لزمه الضمان دفعا للضرر. والممرضات يضمن إذا قمن بالتفريط بعدم العناية بالأطفال حديثي الولادة مما سبب وفاتهم، لأن عدم تضمينهم ضرر يجب إزالته ولا وجه لإزالته عند عدم قصد الجناية إلا بالضمان. كذلك المستشفيات تضمن ما تلف بسبب الإهمال في توفير أجهزة ما أدت إلى وفاة أحد المرضى كالأوكسجين مثلا إذا لم يوفر بسبب الترشيد في النفقات المبالغ فيه، وغير المبرر، ولم يكن هذا بسبب عذر قاهر كعدم توفره، أو عدم وجود المال الكافي، لأنه لا ضرر و لا ضرار.وما يؤدي إليه جهل العاملين في السلك الطبي من تلف سبب رئيس للضمان على المتلف والمستشفى الموظِف، لأن عدم تضمينهم ضرر تزيله الشريعة بإيجاب الضمان. قال صلى الله عليه وسلم: (من تطبب ولم يُعلم منه طب قبل ذلك فهو ضامن)(١٢٣). قال الخطابي في معالم السنن: (لا أعلم خلافاً في المعالج إذا تعدى فتلف المريض كان ضامنا، والمتعاطي علما أو عملا لا يعرفه: متعد، فإذا تولد من فعله التلف ضمن الدية وسقط عنه القود، لأنه لا يستبد بذلك دون إذن المريض، وجناية الطبيب في قول عامة الفقهاء على عاقلته)(١٢٤).

وأختم هذه المسألة بما جاء في قرار المجمع الفقهي التابع لمنظمة المؤتمر الإسلامي رقم: ٧٩(١٠/٨) في

(١٢٢) انظر: الشنقيطي، ١٤١٥هـ، ص ٤٩٤وما بعدها.

(١٢٣) أخرجه أبو داود في كتاب الديات باب فيمن تطبب بغير علم، وقال عنه أبو داود: هذا لم يروه إلا الوليد، لاندري هو صحيح أم لا. *سنن أبي داود* ٧١٠/٤، والنسائي في كتاب القسامة باب صفة شبه العمد وعلى من دية الأجنة *سنن النسائي*٥٣/٨، وابن ماجه في كتاب الطب باب من تطبب ولم يعلم منه طب١١٤٨/٢، والدار قطني في كتاب الحدود والديات *سنن الدار قطني* ١٩٥/٢، والبغوي في كتاب الحدود باب من مات في الحد *شرح السنة* ٣٤١/١٠، والحاكم في *المستدرك* ٢٣٦/٤، وقال: حديث صحيح الإسناد ولم يخرجاه، ووافقه الذهبي في التلخيص بذيل المستدرك.

(١٢٤) *معالم السنن* مطبوع مع *سنن أبي داود*، ١٣٨٨هـ، ٧١٠/٤.

الدورة الثامنة في ١-٧/١/١٤١٤هـ بشأن السر في المهن الطبية حيث جاء فيه: (رابعاً: يتأكد واجب حفظ السر على من يعمل في المهن التي يعود الإفشاء فيها على أصل المهنة بالخلل، كالمهن الطبية، إذ يركن إلى هؤلاء ذوو الحاجة إلى محض النصح وتقديم العون فيفضون إليهم بكل ما يساعدهم على حسن أداء هذه المهام الحيوية، ومنها أسرار لا يكشفها المرء لغيرهم حتى الأقربين إليه. خامسا: تستثنى من وجوب كتمان السر حالات يؤدي فيها كتمانه إلى ضرر يفوق ضرر إفشائه بالنسبة لصاحبه، أو يكون في إفشائه مصلحة ترجح على مضرة كتمانه ،وهذه الحالات على ضربين:

أ- حالات يجب فيها إفشاء السر بناء على قاعدة ارتكاب أهون الضررين لتفويت أشدهما، وقاعدة تحقيق المصلحة العامة التي تقضي بتحمل الضرر الخاص لدرء الضرر العام إذا تعين ذلك لدرئه. وهذه الحالات نوعان:

- ما فيه درء مفسدة عن المجتمع.
- وما فيه درء مفسدة عن الفرد.

ب- حالات يجوز فيها إفشاء السر لما فيه:

- جلب مصلحة للمجتمع.
- أو درء مفسدة عامة.

وهذه الحالات يجب الالتزام فيها بمقاصد الشريعة وأولوياتها من حيث حفظ الدين والنفس والعقل والنسل والمال.

سادساً: الاستثناءات بشأن مواطن وجوب الإفشاء أو جوازه ينبغي أن ينص عليها في نظام مزاولة المهن الطبية وغيره من الأنظمة، موضحة ومنصوصاً عليها على سبيل الحصر، مع تفصيل كيفية الإفشاء ولمن يكون وتقوم الجهات المسؤولة بتوعية الكافة بهذه المواطن.

ويوصي بما يلي: دعوة نقابات المهن الطبية ووزارات الصحة وكليات العلوم الصحية بإدراج هذا الموضوع ضمن برامج الكليات والاهتمام به وتوعية العاملين في هذا المجال بهذا الموضوع.ووضع المقررات المتعلقة به. مع الاستفادة من الأبحاث المقدمة في هذا الموضوع)[١٢٥].

وهذا القرار ظاهر التأثر بقاعدة لا ضرر ولا ضرار، وما تفرع عنها في خامساً.

وفي سادسا وفي التوصية ظهر حرص المجمع على حصر الاستثناءات وإعلانها والاهتمام بتوعية العاملين بها. كل هذا لدفع الضرر عن المرضى وعدم التوسع في إفشاء أسرارهم.

الخاتمة

أولاً:أهم النتائج

١- قاعدة المشقة تجلب التيسير وما تفرع عنها من أهم القواعد المؤثرة في الأحكام المتعلقة بالمجال الطبي،

(١٢٥) انظر: *قرارات مجمع الفقه الإسلامي* المنبثق من منظمة المؤتمر الإسلامي، (د.ت)، ص٢٧١-٢٧٢.

لأن الطب قائم على علاج المرض الذي هو من أهم أسباب التخفيف، ومن المشاق التي تجلب التيسير، وكذلك الخطأ من أسباب التخفيف وهو واقع في المجال الطبي ولا بد، لأنه عمل بشري، وقاعدة المشقة تجلب التيسير تضبط سببي التخفيف المرض والخطأ، وترخص في بعض الأعمال المحظورة للضرورة أو الحاجة الملحقة بها بالضوابط المعتبرة للترخص دون إفراط ولا تفريط.

٢- قاعدة المشقة تجلب التيسير لها دور مؤثر في تخفيف المسؤولية، إذا كان الخطأ وقع بسبب خارج عن قدرة العاملين في المجال الطبي.

٣- قاعدة لا ضرر ولا ضرار كذلك لها أثر كبير في المجال الطبي، لأنها تدفع الضرر وتبين حرمته بكل صوره، وتعطي العاملين في المجال الطبي قدرة على تحديد الأولويات في عملهم فحفظ الضروري مقدم على حفظ الحاجي وحفظ الحاجي مقدم على حفظ التحسيني، فإذا تعارض مثلا حفظ النفس وحفظ عضو من الأعضاء قدم حفظ النفس ولاشك، لأن الضرر الأشد يزال بالضرر الأخف، وإذا تعارضت مفسدتان روعي أعظمهما ضررا بارتكاب أخفهما.

٤- يظهر أثر قاعدة لا ضرر ولا ضرار كذلك في مجال منع كل عمل يوقع الضرر بالمريض، فإذا كانت قاعدة المشقة تجلب التيسير تعمل في مجال التخفيف والترخيص فعمل قاعدة لا ضرر ولا ضرار يظهر في ضبط تصرفات العاملين في المجال الطبي بحيث لا يستغلوا هذا الترخص أو يتجاوزوه فكشف عورة المريض تباح للحاجة، ولكن يحرم كشفها دون حاجة أو لحاجة لا تستدعي الكشف أو مع وجود البديل المغني، لأن هذا ضرر محرم بنص القاعدة الشرعية.

٥- من أهم وأبرز أوجه تأثير قاعدة لا ضرر ولا ضرار مجال تضمين العاملين عند التعدي والتفريط والجهل، لأنه ضرر يجب إزالته.

٦- القاعدتان يحصل بينهما تداخل، لأن كلتا القاعدتين تعمل على إزالة الضرر، ومنع حصوله، ومجال الطب من أهم مجالات عملهما لذلك يكون التداخل بينهما كبيرا في بعض المواضع، ولكن هذا لا يعني أنهما متداخلتان تماما، بل بينهما فروق منها:

أ) أن عمل قاعدة المشقة تجلب التيسير يظهر غالباً في ما لا يد لابن آدم فيه كحالة الضرورة والحاجة المرضية المبيحة لكشف العورة، بينما عمل قاعدة لا ضرر ولا ضرار يكون في ضبط تصرفات القائمين على حالة الضرورة والحاجة، فلا يصح أن يطلع مثلا الطبيب الرجل على عورة المرأة مع وجود الطبيبة، فإن فعل كان الفعل ضررا نفته وحرمته الشريعة بالقاعدة الشرعية (لا ضرر ولا ضرار) وبغيرها.

ب) عمل قاعدة المشقة تجلب التيسير يظهر غالبا في جانب الإباحة، فالمشقة والضرورة والحاجة أباحت كشف العورة، بينما عمل قاعدة لا

ضرر ولا ضرار يظهر غالبا في جانب المنع فلا يجوز كشف الرجل على المرأة مثلا مع وجود المرأة والعكس صحيح.

٧- للقاعدتين أثر كبير في المسائل الطبية المستجدة، من حيث توجيه الحكم، واعتماد المفتين على القاعدتين في تعليل الأحكام، ظهر هذا في قرارات المجامع الفقهية، وفتاوى العلماء الخاصة بالمسائل الطبية المستجدة مثل: حكم التداوي ببعض المحرمات كالدم والكحول اليسيرة، وحكم التخدير، وبيع الدم، والأنسولين المأخوذ من الخنزير، واستخدام جلد الخنزير في ترقيع الجلد، والإلزام باللقاحات، وفي الجراحات الحديثة المختلفة، ونقل الأعضاء، والتلقيح الصناعي، وإسقاط الجنين المشوه، والإلزام بالفحص قبل الزواج، والاستنساخ والعلاج الجيني، والبصمة الوراثية، والتشريح للتعلم، وأخلاق العاملين في المجال الطبي من أطباء وطبيبات وممرضين وممرضات، وفنيي الأشعة، والتخدير، والمختبر، والتنظير، والصيادلة وغيرهم.

ثانياً: التوصيات

١- أوصي إخواني من القائمين على المجال الطبي والعاملين فيه إلى التبصر بأمور دينهم وخاصة ما يتعلق بالطب والمرض والمرضى، ليعملوا على بينة لأنه قد لا يتوفر لهم المفتي في كل وقت خاصة في الحالات الحرجة السريعة.

وهاتان القاعدتان من أهم ما ينبغي لهم التبصر فيهما، لكثرة تطبيقاتهما الطبية، وعظيم أثرهما في المجال الطبي.

٢- الاهتمام بالمرضى والإحسان إليهم، ودعوتهم إلى الخير، فالعاملون في الطب قد يكون لهم من الأثر والقبول ما ليس لغيرهم وما أجمل الجمع بين الإحسان إلى الناس من ناحية علاج الجسد وعلاج الروح، وهذا لا يتوفر إلا إذا كان المعالج على بصيرة بما يدعو إليه قال تعالى: ﴿ قُلْ هَٰذِهِۦ سَبِيلِىٓ أَدْعُوٓا۟ إِلَى ٱللَّهِ ۚ عَلَىٰ بَصِيرَةٍ أَنَا۠ وَمَنِ ٱتَّبَعَنِى ۖ وَسُبْحَٰنَ ٱللَّهِ وَمَآ أَنَا۠ مِنَ ٱلْمُشْرِكِينَ ﴿١٠٨﴾ ﴾[126].

والطب من أفضل مجالات الدعوة إلى الله، فلا تحرموا أنفسكم من الخير.

٣- أدعو القائمين والعاملين في المجال الطبي من الأطباء والطبيبات، والممرضين، والممرضات، وفنيي الأشعة، وفنيي المختبرات والصيادلة، والإداريين وغيرهم -من المسلمين- إلى تقوى الله في عورات المسلمين وأعراضهم بالمحافظة عليها وصيانتها، والانضباط بالضوابط الشرعية عند كشفها والتعاون على ذلك فإن هذا من أعظم التعاون على البر والتقوى قال تعالى: ﴿ وَتَعَاوَنُوا۟ عَلَى ٱلْبِرِّ وَٱلتَّقْوَىٰ ۖ وَلَا تَعَاوَنُوا۟ عَلَى ٱلْإِثْمِ وَٱلْعُدْوَٰنِ ﴾[127].

ثم عليهم الإنكار على المتجاوزين كل حسب

(١٢٦) سورة يوسف الآية: ١٠٨.

(١٢٧) سورة المائدة الآية: ٢.

استطاعته: ﴿ لَا يُكَلِّفُ ٱللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا ﴾(١٢٨).

قال تعالى: ﴿ كُنتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِٱلْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ ٱلْمُنكَرِ ﴾(١٢٩). والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر ليس خاصا بخارج المستشفيات، بل عام في كل مكان. وأخص بالذكر المسئولين عن المستشفيات ومن لهم الأمر والسلطة فليتقوا الله بعدم تشريع ما يخالف أمر الله قال تعالى: ﴿ فَلَا وَرَبِّكَ لَا يُؤْمِنُونَ حَتَّىٰ يُحَكِّمُوكَ فِيمَا شَجَرَ بَيْنَهُمْ ثُمَّ لَا يَجِدُوا فِىٓ أَنفُسِهِمْ حَرَجًا مِّمَّا قَضَيْتَ وَيُسَلِّمُوا تَسْلِيمًا ﴿٦٥﴾ ﴾(١٣٠) فإنه مما يلاحظ أن أمر كشف العورات في المستشفيات، والاختلاط بين الأطباء والطبيبات والممرضين والممرضات ونحوهم، واستسهال الخلوة بين النساء والرجال بحجة العلاج أصبح أمراً شائعاً، بل أصبح كأنه الأصل وعدمه الاستثناء ولا حول ولا قوة إلا بالله. وإن المرء ليعجب إلى متى تبقى المستشفيات على هذا الحال، ما الصعوبة في تخصيص مبان للرجال كادرها كله من الرجال، وأخرى للنساء كادرها كله من النساء؟ ولا عذر في و جود تخصصات يندر فيها النساء، فالأمر يسير بأن يكون مبنى الرجال بجانب مبنى النساء ويوضع بينهما جناح لحاجة التخصص الذي لا يوجد عند النساء، بحيث إذا احتيج إلى هذا التخصص تدخل المريضة إليه ويستدعى الطبيب المتخصص لعلاجها فيه دون خلوة، ووفق الضوابط الشرعية. كذلك لا حجة في قلة كادر التمريض من الرجال، لأن السبب يعود إلى عدم الاهتمام بإعداد الكادر وإيجاده وإلا لو وجدت العزيمة الصادقة لتم التوسع في فتح معاهد التمريض وصرف لهم من المال ما يغريهم بالانضمام إلى هذه المعاهد.

ولاشك أنه لو حصل هذا التوجه المبارك، لتوجه الكثير من شبابنا الأخيار وبناتنا الخيرات إلى المجال الطبي في كافة تخصصاته وأقسامه المختلفة، لأنهم سيأمنون على أنفسهم من شر الفتن الموجودة في المستشفيات حاليا. ولوفقنا لكل خير، ودفع عنا السوء والمرض، قال تعالى: ﴿ مَنْ عَمِلَ صَٰلِحًا مِّن ذَكَرٍ أَوْ أُنثَىٰ وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهُۥ حَيَوٰةً طَيِّبَةً وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُم بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ ﴿٩٧﴾ ﴾(١٣١).

٤- الحرص ثم الحرص على الاستغناء بالمسلمين الصالحين عن غير المسلمين في جميع المجالات الطبية ما استطعنا إلى ذلك سبيلا، فإن التساهل في استعمال غير المسلمين من أعظم الضرر من جهة الدين والأخلاق، ومن جهة عدم الاطمئنان إلى أماناتهم خاصة مع الأطفال الصغار ونحوهم، والقاعدة الشرعية أنه لا ضرر ولا ضرار.

٥- أدعوا القائمين على المستشفيات الخاصة إلى عدم استغلال المرضى ماديا، وأن يتقوا الله فيهم،

---

(١٢٨) سورة البقرة الآية: ٢٨٦.

(١٢٩) سورة آل عمران الآية: ١١٠.

(١٣٠) سورة النساء الآية: ٦٥.

(١٣١) سورة النحل الآية: ٩٧.

فالمشقة تجلب التيسير لا الدراهم و الدنانير.

أسأل الله أن يوفق العاملين في المجال الطبي والقائمين عليه لكل خير، وأن يريهم الحق حقا ويرزقهم إتباعه، ويريهم الباطل باطلاً ويرزقهم اجتنابه، وأن يجعلنا جميعا هداة مهتدين غير خزايا ولا ضالين، وأن يجمع كلمة المسلمين على التوحيد والحق، وأن يهديهم سبيل الرشاد، وأن يرد كيد أعدائهم في نحورهم، إنه ولي ذلك والقادر عليه.

وصلى الله على نبينا محمد وعلى آله وصحبه ومن تبعه بإحسان إلى يوم الدين وسلم تسليما كثيراً.

المراجع

القرآن الكريم.

آبادي، أبو الطيب العظيم. *التعليق المغني على الدارقطني*، مطبوع مع *سنن الدار قطني*. القاهرة: مكتبة المتنبي، وبيروت: عالم الكتب، د.ت.

أبحاث هيئة كبار العلماء بالمملكة العربية السعودية. ط١. الرياض: مكتبة ابن خزيمة، ١٤١٢هـ.

إبراهيم، إياد. *الاستنساخ ، ضمن مستجدات طبية معاصرة من منظور فقهي*. ط١. الرياض: مكتبة الرشد، ١٤٢٦هـ.

ابن الأثير، مجدالدين. *النهاية في غريب الحديث والأثر*. تحقيق: الزاوي، والطناحي. بيروت: دار الفكر، د.ت.

ابن القيم الجوزية. *الطب النبوي*. تعليق: عبدالغني عبدالخالق. القاهرة: البابي الحلبي، ١٣٧٧هـ.

ابن الملقن، أبو حفص عمر. *المعين على تفهم الأربعين*. حققه: عبدالعال مسعد. ط١. القاهرة: الفاروق الحديثة للطباعة والنشر، ١٤٢٦هـ.

ابن الوكيل، محمد بن عمر. *الأشباه والنظائر*. تحقيق: أحمد العنقري. ط٢. الرياض: مكتبة الرشد، ١٤١٨هـ.

ابن دقيق العيد. *شرح الأربعين النووية*. تحقيق: محمد عوض هيكل. ط١. القاهرة: دار السلام، ١٤٢٦هـ.

ابن عابدين، محمد أمين. *حاشية رد المحتار على الدر المختار شرح تنوير الأبصار (حاشية ابن عابدين)*. المطبعة الأميرية ببولاق، ١٢٧٢هـ.

ابن عبدالسلام، عز الدين. *قواعد الأحكام في مصالح الأنام*. ضبطه وصححه: عبداللطيف عبدالرحمن. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢٠هـ.

ابن فارس، أحمد. *معجم مقاييس اللغة*. ط١. بيروت: دار الجيل، ١٩٩١م.

ابن قدامة، أحمد بن عبدالرحمن. *مختصر منهاج القاصدين*. تحقيق: عبدالقادر الأرناؤوط. ط٢. بيروت: دمشق: المكتب الإسلامي، ١٣٨٠هـ.

ابن قدامة، موفق الدين عبدالله بن أحمد. *المغني*. تحقيق: عبدالله التركي، وعبدالفتاح الحلو. ط٢. القاهرة: هجر للطباعة والنشر، ١٤١٢هـ.

ابن مفلح، أبو إسحاق برهان الدين . *المبدع في شرح المقنع*. ط١. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٣٩٩هـ.

ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم. *لسان العرب*. ط١. بيروت: دار صادر، ١٤١٠هـ.

ابن نجيم، زين الدين بن إبراهيم . *الأشباه والنظائر على مذهب أبي حنيفة النعمان*. وضع حواشيه وخرج أحاديثه زكريا عميرات. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٩هـ.

ابن الهمام الحنفي، كمال الدين محمد بن عبدالواحد. *فتح القدير على الهداية*، ط١. مصر: المطبعة الكبرى الأميرية، ١٣١٧هـ.

أبو البصل، عبدالناصر. الهندسة الوراثية من المنظور الشرعي. *أبحاث اليرموك*، الأردن، المجلد الرابع عشر، العدد الثاني، ١٤١٩هـ.

ـــــــــ، عمليات التنسيل- الاستنساخ- وأحكامها الشرعية. *أبحاث اليرموك*، الأردن، المجلد الرابع عشر، العدد الأول، ١٤١٩هـ.

أبو داود الأزدي السجستاني، سليمان بن الأشعث. *سنن أبي داود* ط١. تعليق: عزت عبيد الدعاس وعادل السيد. بيروت: دار الحديث، ١٣٨٨هـ.

أبو سليمان، عبدالوهاب. *فقه الضرورة وتطبيقاته المعاصرة* . البنك الإسلامي للتنمية، المعهد الإسلامي للبحوث والتدريب، ١٤٢٣هـ.

أبو غدة، عبدالستار. *شرح القواعد الفقهية للشيخ أحمد الزرقا*. ط١ . دار الغرب الإسلامي، ١٤٠٣هـ.

الأرناؤوط، شعيب و باجس، إبراهيم. *جامع العلوم والحكم في شرح خمسين حديثا من جوامع الكلم للحافظ ابن رجب*. ط٢. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤١٢هـ.

الأشقر، محمد. أبحاث *اجتهادية في الفقه الطبي*. ط١. عمان: دار النفائس، ١٤٢٦هـ.

الأصفهاني، الراغب. *المفردات في غريب القرآن*. القاهرة: مطبعة مصطفى الحلبي، ١٩٦١م.

الألباني. *إرواء الغليل في تخريج أحاديث منار السبيل*. ط١. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٣٩٩هـ.

الأنصاري، الإمام أبي زكريا. *أسنى المطالب شرح روض الطالب*. مصر: المطبعة الميمنية، مصر، ١٣١٣هـ.

الباحسين، يعقوب. *رفع الحرج في الشريعة الإسلامية*. ط٤. الرياض: مكتبة الرشد، ١٤٢٠هـ.

ـــــــــ، *قاعدة المشقة تجلب التيسير*. ط٢. الرياض: مكتبة الرشد، ١٤٢٦هـ.

البخاري، محمد بن إسماعيل. *الجامع الصحيح*، مطبوع مع شرحه *فتح الباري*. حقق أصول الطبعة وأجازها الشيخ عبد العزيز بن باز. ط١. مكة المكرمة: المكتبة التجارية، بيروت: دار الفكر، ١٤١٤هـ.

البغدادي، محمد المعتصم. *الأشباه والنظائر في قواعد وفروع فقه الشافعية للإمام جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي.* ط١. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٤٠٧هـ.

البغدادي، موفق الدين. *الطب من الكتاب والسنة.* ط١. بيروت: دار المعرفة، ١٤٠٦هـ.

البغوي. *شرح السنة.* تحقيق: الشاويش، والأرناؤوط. ط٢. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٣هـ.

بكداش، هشام. *الجراحة العصبية.* ط٣. مطبعة طربين، ١٤٠١هـ.

البورنو، محمد. *الوجيز في إيضاح قواعد الفقه الكلية.* ط٥. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤١٩هـ.

بوساق، محمد بن المدني. *التعويض عن الضرر في الفقه الإسلامي*، ط١. الرياض: دار إشبيليا، ١٤١٩هـ.

البوصيري، الشهاب أحمد. *مصباح الزجاجة في زوائد ابن ماجه.* تحقيق: موسى علي وعزت عطية. القاهرة: دار الكتب الحديثة. د.ت.

البوطي، محمد سعيد. *ضوابط المصلحة في الشريعة الإسلامية.* بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٢هـ.

بيرم. *الموسوعة الطبية العربية* . بغداد: دار القادسية، د.ت.

البيهقي، أبو بكر أحمد بن الحسين. *السنن الكبرى.* بيروت: دار المعرفة، ١٤١٣هـ.

التكريتي، راجي. *السلوك المهني للأطباء* . ط٢. (د.م) ؛ دار الأندلس، ١٤٠٢هـ.

الجرجاني، علي. *التعريفات.* ط٣. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٨هـ.

الجرعي، عبدالرحمن. *الفتاوى الطبية المعاصرة.* ط١. بيروت: دار ابن حزم، جدة: معهد مكة المكرمة، ١٤٢٨هـ.

الجمعية الطبية البريطانية. *مستقبلنا الوراثي.* ترجمة: مصطفى فهمي. القاهرة: المكتبة الأكاديمية، ١٩٩٥م.

الجندي، أحمد. المواد المحرمة والنجسة في الغذاء والدواء. بحث مقدم *للندوة الفقهية الطبية الثامنة* للمنظمة الإسلامية للعلوم الطبية بالكويت، ١٩٩٥م.

ـــــــــ، الاستنساخ البشري بين الإقدام والإحجام . *مجلة مجمع الفقه الإسلامي*، العدد العاشر، الجزء الثالث، ١٤١٨هـ.

الحاكم، أبو عبدالله. *المستدرك على الصحيحين، ومعه التلخيص للذهبي.* دراسة وتحقيق: مصطفى عطا. ط١. بيروت، ١٤١١هـ.

الحطاب، أبو عبد الله محمد بن محمد بن عبد الرحمن الطرابلسي . *مواهب الجليل لشرح مختصر خليل.* مصر: مطبعة السعادة، ١٣٣٩هـ.

حماد، نزيه. *المواد المحرمة والنجسة في الغذاء والدواء.* ط١. دمشق: دار القلم، ١٤٢٥هـ.

الحموي، أحمد. *غمز عيون البصائر شرح أشباه ابن نجيم* . ط١. بيروت: دار الكتب العلمية ، ١٩٨٥م.

حميد، صالح. *رفع الحرج في الشريعة الإسلامية*. ط٢. (د.م): دار الاستقامة، ١٤١٢هـ.

حيدر، علـــي. *درر الحكام شرح مجلة الأحكام*. دار الكتب العلمية، (د.ت).

خالد، محمد والحمصي، محمد طاهر الأتاســـي. *شرح الأتاسي لمجلة الأحكام العدلية*. ط١. سوريا: مطبعة حمص، ١٣٤٩هـ.

الخفيف، علي. *الضمان في الفقه الإسلامي*. القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٠م.

الدار قطني، علي بن عمر. *سنن الدار قطني*. بيروت: عالم الكتب، القاهرة: مكتبة المتنبي، (د.ت).

الرازي، محمـــد. *مختار الصحاح*. دراسة وتقديم د. عبـــدالفتاح البركـــاوي. مكـــة المكرمـــة: المكتبـــة التجارية، (د.ت).

رستم باز، سليم. *شرح مجلة الأحكام العدلية*. ط٣. بيروت: المطبعة الأدبية، ١٩٢٣م.

رضا، محمـــد رشـــيد. *تفسير القرآن الحكيم- الشهير بتفسير المنار-*. ط٢. بيروت: دار المعرفة، (د.ت).

رفعت، محمد وآخرون. *أمراض العيون*. بيروت: دار المعرفة، د.ت.

الرملـــــي. *نهاية المحتاج*. مصر: مصطفى البابي الحلبي، ١٣٥٧هـ.

الرميخان، علي. *الأحكام والفتاوى الشرعية لكثير من المسائل الطبية*. ط٢. الريـاض: دار الـوطن، ١٤١٩هـ.

الروكي، محمـــد. *قواعد الفقه الإسلامي من خلال كتاب الإشراف على مسائل الخلاف*. ط١. دمشق: دار القلم، ١٤١٩هـ.

الزحيلي، وهبة. البصمة الوراثية ومجالات الاستفادة منها. *مجلة نهج الإسلام*، وزارة الأوقاف السورية، العدد: ٨٨- ٨٩ في ١٤٢٣/٧هـ.

ـــــــــ، التعويض عن الضرر. *مجلة البحث العلمي والتراث الإسلامي*، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة الملك عبد العزيز، مكة المكرمة، السعودية، العدد الأول، ١٣٩٨هـ.

ـــــــــ، *نظرية الضرورة الشرعية*. ط٢. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٣٩٩هـ.

الزرقا، مصطفى. *المدخل الفقهي العام*. دمشق: ط١. دار القلم، ١٤١٨هـ.

الزرقاني، محمـــد. *شرح الزرقاني على موطأ الإمام مالـك*. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١١هـ.

الزركشـــــي. *المنثور في القواعد*. الكويت: وزارة الأوقاف الكويتية، ١٩٨٢م.

الزمخشـــري. *أساس البلاغة*. بيروت: دار المعرفة، بيروت ١٤٠٢هـ.

الزيلعي، العلامة جمال الدين. *نصب الراية لأحاديث الهداية*. القاهرة: دار الحديث، (د.ت).

الساعاتي، أحمد البنـــا. *بدائع المنن في جمع وترتيب مسند الشافعي والسنن*. ط١. القاهرة: دار الأنوار

للطباعة والنشر، ١٣٦٩هـ.

السبكي، تاج الدين عبدالوهاب بن علي. *الأشباه والنظائر.* ط١. بيروت: دار الكتب العلمية ١٤١١هـ.

السبكي، عبداللطيف. *الإقناع لشرف الدين الحجاوي.* مصر: المطبعة المصرية، ١٣٥١هـ.

السبيل، عمر. *البصمة الوراثية ومدى مشروعية استخدامها في النسب والجناية.* ط١. (د.م): دار الفضيلة، ١٤٢٣هـ.

السدلان، صالح. *القواعد الفقهية الكبرى وما تفرع عنها.* ط١. الرياض: دار بلنسية، ١٤٠٧هـ.

السلامي، محمد. الاستنساخ. *مجلة مجمع الفقه الإسلامي،* العدد العاشر، الجزء الثالث، ١٤١٨هـ.

الشاذلي، حسن. الاستنساخ: حقيقته وأنواعه وحكم كل نوع في الفقه الإسلامي. *مجلة مجمع الفقه الإسلامي،* العدد العاشر، الجزء الثالث، ١٤١٨هـ.

الشاطبي، أبو إسحاق. *الموافقات في أصول الشريعة.* تحقيق: محمد عبدالله دراز. الرياض: مكتبة الرياض الحديثة. (د.ت).

شبير، محمد. *القواعد الكلية والضوابط الفقهية في الشريعة الإسلامية.* ط١. عمان: دار الفرقان، ١٤٢٠هـ.

الشربيني، الخطيب. *مغني المحتاج.* مصر: مصطفى البابي الحلبي، ١٣٧٧هـ.

شرف الدين، أحمد. *الأحكام الشرعية للأعمال الطبية.* المجلس الوطني للثقافة والفنون بالكويت، ١٤٠٣هـ.

الشنقيطي، محمد المختار. *أحكام الجراحة الطبية.* ط٢. الشارقة: مكتبة الصحابة، ١٤١٥هـ.

الشوكاني. *نيل الأوطار.* ط٢. مصر: المطبعة المنيرية، ١٣٤٤هـ.

الطبراني، سليمان. *المعجم الكبير.* تحقيق: حمدي السلفي. ط١. (د.م): (د.ن)، ١٤٠٠م.

الغزالي، أبو حامد. *شفاء الغليل في بيان المشبه والمخيل ومسالك التعليل.* بغداد: مطبعة الإرشاد، ١٩٧١م.

الغماري، أبو الفيض محمد. *الهداية في تخريج أحاديث البداية.* تحقيق: محمد سمارة. ط١. بيروت: عالم الكتب، ١٤٠٧هـ.

الفوزان، صالح. *الفتاوى المتعلقة بالطب وأحكام المرضى.* ط١. الرياض: دار المؤيد، ١٤٢٤هـ.

الفيروزآبادي. *القاموس المحيط.* ط٢. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤١٣هـ.

الفيومي، أحمد. *المصباح المنير.* لبنان: *مكتبة لبنان،* ١٩٨٧.

القباني، سامي. *جراحة القلب والأوعية الدموية.* دمشق: جامعة دمشق، ١٤٠١هـ.

قرارات المجمع الفقهي الإسلامي التابع لرابطة العالم الإسلامي. مكة المكرمة: (د.ن)، (د.ت).

قرارات وتوصيات مجمع الفقه الإسلامي المنبثق من منظمة المؤتمر الإسلامي. ط٤. قطر: وزارة

الأوقاف والشؤون الإسلامية، ١٤٢٣هـ.

القرافي، شهاد الدين أحمد بن إدريس الصنهاجي. *الفروق* . بيروت: عالم الكتب، (د.ت).

القره داغي، علي والمحمدي، علي. *فقه القضايا الطبية المعاصرة*. ط٢. بيروت: دار البشائر الإسلامية، ١٤٢٧هـ.

القزويني، محمد بن يزيد. *سنن ابن ماجة*. صححه وعلق عليه: محمد فؤاد عبدالباقي. القاهرة: دار إحياء الكتب العربية، (د.ت).

القشيري، مسلم بن الحجاج. *صحيح مسلم*، مطبوع مع شرحه للنووي. ط١. القاهرة: دار الريان، ١٤٠٧هـ.

الكاساني، علاء الدين أبو بكر بن مسعود. *بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع* . مصر: مطبعة الجمالية، ١٣٢٧هـ.

كامل، عمر. *الرخصة الشرعية في الأصول والقواعد الفقهية*. ط١. مكة المكرمة: المكتبة المكية، بيروت: دار ابن حزم، ١٤٢٠هـ.

الكريم، صالح. الاستنساخ: تقنية، فوائد، ومخاطر. *مجلة مجمع الفقه الإسلامي*، العدد العاشر، الجزء الثالث، ١٤١٨هـ

لجنة من فقهاء الدولة العثمانية. *مجلة الأحكام العدلية*. استانبول: دار سعادات، ١٣٠٣هـ.

المالكي، برهان الدين إبراهيم بن علي بن فرحون. *تبصرة الحكام في أصول الأقضية ومناهج الأحكام*. ط١. مصر: المطبعة العامرة، ١٣٠١هـ.

مبارك، جميل. *نظرية الضرورة الشرعية- حدودها وضوابطها-* . ط١. مصر: دار الوفاء، ١٤٠٨هـ.

المرداوي، علاء الدين أبو الحسن علي. *الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف*. تعليق: محمد الفقي. ط١. القاهرة: مطبعة السنة المحمدية، ١٣٧٦هـ.

مزيك، وسيم زين. *الجينات والعلم والإنسان*. ط١. الكويت: دار سعاد الصباح، ١٩٩٥م.

المعيني، محمد. *النظرية العامة للضرورة في الفقه الإسلامي —دراسة مقارنة-* . بغداد: مطبعة العاني، ١٩٩٠م.

مكتبة الرياض الحديثة. *الأربعين النووية وشرحه للإمام النووي*، ضمن *مجموعة الحديث*. الرياض.

موافي، أحمد. *الضرر في الفقه الإسلامي*. ط١. السعودية: الخبر: دار ابن عفان، ١٤١٨هـ.

النجار، مصلح. *البصمة الوراثية في الفقه الإسلامي -ضمن مستجدات طبية معاصرة-*. ط١. الرياض: مكتبة الرشد، ١٤٢٦هـ.

النجار، مصلح وإبراهيم، إياد. *مستجدات طبية معاصرة من منظور فقهي*. ط١. الرياض: مكتبة الرشد ،١٤٢٦هـ.

الندوي، علي. القواعد الفقهية. ط٢. دمشق، بيروت: دار القلم، ١٤١٢هـ.

النسائي. *سنن النسائي بشرح السيوطي وحاشية السندي*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ١٤٠٧هـ.

النووي، أبو زكريا. *روضة الطالبين وعمدة المفتين*. أشرف على طبعه: زهير الشاويش. ط٢. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٥هـ.

النووي، وآخرون. *المجموع شرح المهذب*. جدة: مكتبة الإرشاد، (د.ت).

الهلالي، سعد الدين. *البصمة الوراثية وعلائقها الشرعية-دراسة فقهية مقارنة-*. مجلس النشر العلمي، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة الكويت، ١٤٢١هـ.

الهلالي، سليم. *إيقاظ الهمم المنتقى من جامع العلوم والحكم*. ط١. الدمام: دار ابن الجوزي، ١٤١٢هـ.

وقنيبي، قلعجي. معجم *لغة الفقهاء*. ط١. بيروت: دار النفائس، ١٩٨٥م.

يوسف، صالح. *المشقة تجلب التيسير*. الرياض: المطابع الأهلية للأوفست، ١٤٠٨هـ.

Effect of the two Islamic principles (difficulty give rise to facilitation) and (no Damage and no hurt) " No harm, nor doing harm " in recently medical problems

Mohamad ben abdulaziz ben saad Al Yamany

Department of Islamic culture , Faculty of education , University of king saud
m.a.yamny@Gawab.com

(Received 21/1/1430H; accepted for publication 3/6/1430H.)

Keywords: Jurisprudence - rules - hardship - facilitation - damage - hypocrites - calamity - emerging – Impact.

Abstract. the research is under the title of : effect of the two Islamic principles (difficulty give rise to facilitation)and (no Damage and no hurt) " No harm, nor doing harm " in recently medical problems .

The research consists of an introduction ,two chapters and an epilogue .

The introduction includes : the importance of the subject , the reason of choice the subject , and the meaning of terms .

The first chapter includes : the meaning of the two principles (difficulty give rise to facilitation)and (no Damage and no hurt) " No harm, nor doing harm " and their importance generally ,and in medical field specially .

The second chapter : research in the effect of the two principles in recently medical problems, such as Medicine , vaccines , types of surgeries , organs transferring, and which relate to genealogy , marriage, replication, hereditary print, DNA finger print, etc .,from the side of demonstration the regulations of that problems, explanation them , and showing the dependence of interpreters of Islamic law (muftis) on it .

The epilogue : includes the results and Commendations

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٤٧-٧٢، الرياض (٢٠١٢م/١٤٣٣هـ)

درجة إحساس العاملين في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق بالعدالة التنظيمية

محمد عبود الحراحشة

أستاذ مساعد، قسم الإدارة التربوية، جامعة آل البيت،
المفرق، المملكة الأردنية الهاشمية

(قدم للنشر في ١٢/ ٥/ ١٤٢٩هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣٠/١٠/٣٠هـ)

الكلمات المفتاحية. العاملون، العدالة التنظيمية، مديريات التربية والتعليم.

ملخص البحث. هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة إحساس العاملين في مديريات التربية و التعليم في محافظة المفرق بالعدالة التنظيمية، و أثر بعض المتغيرات المستقلة مثل: الجنس، و المؤهل العلمي، و الخبرة على درجة إحساسهم بالعدالة التنظيمية. وتكوّنت عينة الدراسة من (١٢٠) موظفاً، اختيروا بطريقة عشوائية بسيطة. وقام الباحث باستخدام أداة لقياس درجة إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية، وتكوّنت من (٢٠) فقرة تغطي ثلاثة مجالات للعدالة التنظيمية هي: عدالة التوزيع، وعدالة الإجراءات، وعدالة التعاملات. و تم التحقق من صدق أداة الدراسة بعرضها على مجموعة من المحكمين المختصين. وتم التحقق من ثبات أداة الدراسة بطريقتي الاختبار و إعادة اختبار، و طريقة الاتساق الداخلي للفقرات، إذ بلغ معامل الثبات للأداة (٠,٨١ و ٠,٨٨) على التوالي. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة إحساس العاملين بمجالات العدالة التنظيمية الثلاثة: عدالة التعاملات، وعدالة الإجراءات، وعدالة التوزيع جاءت جميعها بدرجة منخفضة. وبيّنت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية تعزى لمتغير الجنس. وأظهرت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في درجة إحساس العاملين في مديريات التربية و التعليم في محافظة المفرق تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة. و في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بمجموعة من التوصيات، من أهمها: إتاحة الفرصة للعاملين بالمشاركة في صنع القرارات، والسماح لهم بالتعبير عن آرائهم و تقديم مقترحاتهم.

المقدمة

لقد أدرك علماء العلوم الاجتماعية والأناسة أهمية مبادئ العدالة وقيمها كأساس للأداء المتميز للمنظمات ورضا الأفراد العاملين فيها، ونظراً لهذه الأهمية المتزايدة، كانت هناك محاولات جادة لتطبيق نظريات العدالة الاجتماعية والإنسانية لفهم سلوك الأفراد داخل المنظمات واستخدامها كأساس لتفسير كثير من صور السلوك التنظيمي، وهذا التطبيق أدى إلى ظهور مفهوم العدالة التنظيمية كأحد مفاهيم السلوك التنظيمي الحديثة، التي استقطبت كثيرا من الباحثين لدراسته في مجال الإدارة العامة (العجمي، ١٩٩٨).

ويعد موضوع العدالة التنظيمية من موضوعات السلوك التنظيمي التي حظيت باهتمام كبير، لاحتوائها على قيم العدالة والمساواة، التي تعد من المتغيرات التنظيمية والسلوكية، إذ إنها تساعد على فهم سلوك الأفراد داخل المنظمات. ويؤكد عساف (١٩٩٤) أن أهم القيم الإدارية هي قيمة العدالة .

وتعود فكرة العدالة التنظيمية إلى نظرية المساواة التي نادى بها آدمز"Adams" (١٩٦٣) الذي كان يعمل كباحث نفسي في شركة جنرال إلكتريك في كروتونفيل بنيويورك، و تنص تلك النظرية على مسلمة مؤداها أن العاملين يقارنون معدل مخرجاتهم الوظيفية (الدخل الوظيفي مثلاً) ومدخلا تهم الوظيفية (الجهد الوظيفي) إلى معدل مخرجات ومدخلات غيرهم من الأقران في العمل، واستناداً على هذه النظرية، يفترض أن إحساس الفرد بعدم المساواة ينتج في الحالات التي يحصل فيها الفرد على أجر أقل مما يستحق، ويصاب فيها بإحساس من الضجر والضيق، أما الحالات التي يعتريها النسيان فلا يحدث الإحساس بعدم المساواة، بل يشعر بالعدالة والموضوعية(الجندي والبنا، ٢٠٠٧).

لقد ظهر مفهوم العدالة التنظيمية في التسعينيات بشكل واضح، وأصبح مثار اهتمام الدراسات الإدارية، ولا سيما السلوك التنظيمي للعاملين، نظراً لأن العدالة التنظيمية تعكس الطريقة التي يحكم من خلالها الفرد على عدالة الأسلوب الذي يستخدمه المدير في التعامل معه على المستويين الوظيفي والإنساني (محارمة، ٢٠٠٠). وقد أشار ألين ومايرز (Allen & Mayers, 1993) إلى أن العدالة التنظيمية تعني: الطريقة والأسلوب التي يعامل بها المرؤوسون من قبل المديرين أو منظماتهم. أما جرينبرج (Greenberg, 1990) فعرفها بأنها وصف وشرح دور العدالة في مكان العمل. كما بين أورجن (Organ,1988) أن إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية يفضي إلى السلوك الإيجابي للعاملين في المنظمة، وبصياغة أخرى فإنه عندما يسيطر على العاملين إحساس بأن نتائج تقييمهم نتائج عادلة، أو أن الطريقة التي تم بها توزيع المهام والأعمال، ومن ثم المكافآت طريقة نزيهة ومحايدة فإن ذلك سوف يفضي إلى دفع العاملين إلى المزيد من السلوك الإيجابي، وبالتالي زيادة كفاءة وفاعلية المنظمة التي يعملون بها، الأمر الذي تكون نتيجته في أكثر الأحيان زيادة إنتاجية المنظمة.

لقد كشفت الأبحاث والدراسات التي تناولت العدالة التنظيمية أنواعاً متعددة للعدالة التنظيمية تختلف باختلاف وجهات النظر والفلسفة التي يؤمن بها أصحابها. وقد أشار مارون، (Maroon ، 1991) إلى ثلاثة أنواع للعدالة التنظيمية هي:

١-العدالة التوزيعية

تشير إلى عدالة توزيع المصادر والفرص التنظيمية، إذ ينزع الأفراد إلى تقييم نتائج أعمالهم وفقاً لقاعدة توزيعية قائمة على مبدأ المساواة. وقد صنف كوبمان (koopmann. 2003) العدالة التوزيعية في ثلاثة أنواع :

أ) **الانصاف**: يقوم على قاعدة توزيع العوائد وفقاً لمستوى المساهمة، فمثلاً العامل الذي يعمل دواماً جزئياً لا يتساوى في الأجر مع العامل ذي الدوام الكامل، وإذا تساوى في الأجر يكون هناك خرق لقاعدة الإنصاف.

ب) **المساواة** : تركز على مبدأ توزيع العوائد بغض النظر عن الجنس و اللون و العرق، وأخذ الجميع فرصاً متساوية، ويكون التوزيع على أساس المعرفة والمهارة والإنتاجية.

ج) **الحاجة** : يعتمد هذا النوع في توزيع العوائد على مبدأ صاحب الحاجة الأولى، فالأم التي لديها طفلان أو أكثر تستحق زيادة عن الأم التي لها طفل واحد شرط تساوي الظروف الأخرى جميعها.

٢-عدالة الإجراءات

يعرفها خليفة (١٩٩٧) بأنها التصور الذهني لعدالة الإجراءات المتبعة في اتخاذ القرارات التي تمس الأفراد، وإذا كانت عدالة التوزيع تتعلق بدالة المخرجات التي يحصل عليها الموظف، فإن عدالة الإجراءات تتعلق بعدالة الإجراءات التي استخدمت في تحديد تلك المخرجات.

ويتضح مما سبق طبيعة العلاقة الارتباطية بين كل من عدالة التوزيع وعدالة الإجراءات، فإحساس العاملين بعدالة التوزيع مرتبط إلى حد كبير بإحساسهم بأن قرارات التوزيع تمت طبقاً لطرق وقواعد عادلة وموثوق بها. وقد ذكر نيهوف ومورمان Niehoff & (Moorman, 1993) مجموعة من القواعد الأساسية المكونة لعدالة الإجراءات، منها:

أ) **قاعدة الاستئناف**: بمعنى وجود فرص للاعتراض على القرارات وتعديلها إذا ظهر ما يبرر ذلك.

ب) **القاعدة الأخلاقية**: أي أن يتم توزيع المصادر وفقاً للمعايير الأخلاقية السائدة.

ج) **قاعدة التمثيل**: بمعنى يجب أن يتضمن عمليات اتخاذ القرارات ووجهات نظر أصحاب العلاقة.

د) **قاعدة عدم الانحياز**: تعني الموضوعية وعدم تأثير الذات على مجريات اتخاذ القرار.

هـ) **قاعدة الدقة**: وتركز على مصادر معلومات دقيقة و صحيحة وسليمة.

و) **قاعدة الانسجام**: وهي يجب أن يكون هناك انسجام في عملية إجراءات التوزيع على جميع الأفراد وفي كل الأوقات.

وقد أشار كوبمان (Koopmann, 2003) إلى نوعين لعدالة الإجراءات:

أ) **العدالة النظامية (Systematic justice)**: تستخدم قاعدة منهجية واضحة للإجراءات المستخدمة في اتخاذ القرارات حسب القواعد الأساسية لعدالة الإجراءات المشار إليها سابقاً.

ب) **العدالة المعلوماتية (Informational justice)**: هي وسيلة اجتماعية لتحقيق عدالة الإجراءات، وتتضمن توفير معلومات واضحة للعاملين المستفيدين من المخرجات حول القرار المتخذ في إجراءات التوزيع.

٣–العدالة التعاملية

هي إحساس العاملين بعدالة المعاملة التي يحصل عليها العامل عندما تطبق عليه بعض الإجراءات الرسمية أو معرفته أسباب تطبيقها (Niehoff & Moorman, 1993)، وهذا يعني أهمية أسلوب التعامل مع الموظفين عند تطبيق الإجراءات والأنظمة والقوانين، ويلاحظ أن هناك ترابطاً وثيقاً بين عدالة التوزيع والإجراءات والعدالة التفاعلية، إذ أكد العجمي ذلك (١٩٩٨) عندما أشار إلى أن شعور الموظف يؤثر على مستوى ولائه، فالموظف الذي يشعر بعدالة الإجراءات وعدالة التوزيع والتفاعلية يكون مستوى ولائه مرتفعاً مقارنة بالموظف الذي يشعر بعدم عدالة الإجراءات والتوزيع والتعامل، ولذلك فإن كلاً من عدالة الإجراءات والتوزيع والتفاعلية يمكن أن تؤثر على إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية.

٤– العدالة التقييمية

هي تلك العدالة التي تتضمن عمليات وإجراءات وأنظمة تسمح بالتأكد من أن حقوق العاملين ومستويات أدائهم يتم تقييمها بطريقة عادلة ونزيهة، تؤمن لهم الاستقرار والأمن الوظيفي(القطاونة، ٢٠٠٣).

ويعد تقويم الأداء الوظيفي أساساً لتحسين أداء العاملين ومراجعة الأداء السابق ووضع الهدف وتنمية العاملين، وأساساً للرضا الوظيفي وتعزيز دافعيتهم للعمل، كما أنه يوفر المعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات المتعلقة بالعاملين مثل الترقية والعلاوات والتدريب (يوسف، ١٩٩٩). وتعد العدالة التقييمية المصفاة التي يمكن من خلالها معرفة تأثير بعض التغيرات في عدالة نظام التقييم، مثل: الموضوعية والفروق الفردية والاختلافات التنظيمية، مما يجعل من عدالة نظم تقييم الأداء أمراً ضرورياً في نجاح المنظمة وبناء الثقة في عدالته ودقته وتجنب حالة عدم الموضوعية والوقوع في أخطاء التقييم. ويتوقف بقاء المنظمة واستمرارها على نوعية العنصر البشري وإحساسه بالعدالة التنظيمية، وتعد العدالة التنظيمية متغيراً له دلالاته في التأثير التنظيمي، ويمكن أن تفسر

العديد من المتغيرات الأخرى المؤثرة في السلوك التنظيمي للعاملين في المنظمة، حيث إن إدراك الفرد بالعدالة، أو عدم العدالة من القوى المؤثرة في حفز السلوك الإنساني، وتوجيهه نحو وجهة مهنية أو تأجيله أو إيقافه، وتتزايد أهمية دراسة العدالة التنظيمية ودورها في إدارة السلوك التنظيمي بصفة مستمرة في المنظمات المعاصرة، ويرجع ذلك إلى الحاجة المتزايدة إلى زيادة الإنتاجية، وتحسين الجودة والتقليل من التسرب الوظيفي ودوران العمل.

ويؤكد زايد (٢٠٠٠) أن المنظمات المجتمعية مطالبة اليوم، وأكثر من أي يوم مضى، بأن تولي اهتماما كبيرا بتحقيق العدالة التنظيمية بمكوناتها ومفاهيمها، لما لها من تأثير كبير على العديد من العوامل التنظيمية المختلفة داخل المنظمات، ومن هذه العوامل التنظيمية: الرضا الوظيفي، الولاء التنظيمي، الالتزام التنظيمي، وكل ما من شأنه تحقيق التأثير المطلوب في زيادة كفاءة وفاعلية المنظمة.

ومن المواضيع التي تثار اليوم بشكل كبير لرفع وتحسين سوية العاملين في وزارة التربية والتعليم، موضوع العدالة التنظيمية وتأثيراتها المختلفة، نظراً لما يقومون به من أعباء وظيفية كثيرة، يشعرون أثناء قيامهم بها بالجهد البدني، والنفسي، والعقلي، كما أن الممارسات الإدارية من قبل المدراء تجاه العاملين قد تؤدي إلى عدم تمكن العاملين من القيام بعملهم على أكمل وجه، مما يؤثر سلباً على إنتاجيتهم، ورضاهم الوظيفي، وولائهم للمهنة وللمنظمة التي يعملون بها، وعلى العملية التعليمية برمتها، ونتيجة لشعور الباحث بأهمية العدالة التنظيمية، في المنظومة التعليمية، وتأثيراتها الكبيرة على السلوك التنظيمي للعاملين في القطاع التعليمي، ومن هذا المنطلق جاء الاهتمام بدراسة العدالة التنظيمية في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق، نظراً لما يتردد على ألسنة العاملين من ممارسات سلوكية سلبية للمدراء العاملين معهم من عدم توافر العدالة في التوزيع، والإجراءات، والتعاملات، والتقييم، والمتمثلة بإبعاد العدالة التنظيمية، فضلاً عن قلة الدراسات في مجال الإدارة التربوية التي تبحث في العدالة التنظيمية، وبالأخص في مديريات التربية والتعليم لمحافظة المفرق. لذا فقد جاءت هذه الدراسة للتعرف على درجة إحساس العاملين في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق بالعدالة التنظيمية.

مشكلة الدراسة

يقوم القادة التربويين بأدوار إدارية وفنية متعددة تنعكس سلباً أو إيجابا على العاملين معهم من رؤساء أقسام وعاملين آخرين وتترك آثاراً واضحة على سلوكهم، ويتأثر إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية، بمجموعة من العوامل مثل أسلوب القائد في التعامل معهم بالعدالة في اتخاذ القرار وفي توزيع المهمات، ومدى قدرته على إيجاد جو من الثقة والصراحة بشكل

يسمح بتبادل الآراء ومناقشة المشكلات بكل حرية ووضوح.

إن بعض الأسباب الرئيسة للصراعات والمشكلات التي تحدث بين القادة والعاملين تكمن في الإحباط الناتج عن غياب العدالة في العلاقات الإنسانية والعدالة في توزيع الواجبات والمهام على العاملين وتقييم الأداء والأعباء الوظيفية الأخرى التي تتناسب مع قدراتهم وإمكاناتهم. ومن هنا تعد هذه الدراسة محاولة للكشف عن درجة إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية، والكشف عن أثر كل من متغير الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة.

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة بالسؤال التالي:

ما درجة إحساس العاملين في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق بالعدالة التنظيمية ؟

هدف الدراسة وأسئلتها

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على درجة إحساس العاملين في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق بالعدالة التنظيمية، وبيان أثر كل من متغير الجنس، و المؤهل العلمي، و الخبرة، من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١ — ما درجة إحساس العاملين في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق بالعدالة التنظيمية ؟

٢ — هل هناك فروق، ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) في درجة إحساس العاملين في مديريات التربية والتعليم بالعدالة التنظيمية تعزى لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة ؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

١- تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع كونها تبحث في العدالة التنظيمية.

٢- تحاول هذه الدراسة التأكيد على أهمية العدالة التنظيمية لما لها من إسهام في تحسين مستوى الولاء التنظيمي الذي بدوره يؤثر على زيادة فعالية المنظمة، وتظهر جلياً على رضا العاملين وارتفاع الروح المعنوية لديهم والذي يترجم في النهاية إلى زيادة الأداء.

٣- وتكمن أهمية الدراسة بأنها تقع في سياق الاستراتيجيات المهمة بالفرد العامل وكيفية تعزيز مساهمته في العمل من خلال إطلاق مواهبه والاهتمام بمبادرته الإبداعية بغية تجنب الركود الإداري، ومواجهة التحديات التي تواجه المنظمات الإدارية المعاصرة، مثل: جودة الأداء وتميزه، وتعزيز المعرفة التراكمية وغيرها.

٤- تعد هذه الدراسة استكمالاً للجهود العلمية المبذولة في مجال السلوك التنظيمي، خصوصاً في القطاع التربوي.

التعريفات الإجرائية

العدالة التنظيمية

هي القيمة المحصلة من جراء إدراك الفرد للنزاهة

والموضوعية للإجراءات والمخرجات في المؤسسة التي يعمل بها (Saal & Moor , 1993:106). وتعرّف العدالة التنظيمية إجرائياً بأنها درجة إدراك الموظف لحالة الإنصاف والمساواة في المعاملة التي يعامل بها من قبل مديره من خلال مقارنة ما قدمه من جهود في مجال عمله، وما يترتب على تلك الجهود من نتائج ومردودات بجهود نظرائه من الموظفين، كما يعكسها مقياس العدالة التنظيمية المستخدمة في هذه الدراسة.

العدالة التوزيعية

هي توزيع الفرص التنظيمية، حيث ينزع الأفراد إلى تقييم نتائج أعمالهم وفقاً لقاعدة توزيعية قائمة على مبدأ المساواة (خليفة، ١٩٩٧). وتعرف إجرائياً بأنها درجة شعور العاملين بعدالة توزيع المستحقات المادية وغير المادية التي يحصلون عليها من المنظمة التي يعملون فيها عن طريق المدير، وكما يعكسها مقياس العدالة التوزيعية المستخدم في هذه الدراسة.

عدالة الإجراءات

هي عبارة عن التصور الذهني لعدالة الإجراءات المتبعة في اتخاذ القرارات التي تمس الأفراد، وإذا كانت العدالة التوزيعية تتعلق بعدالة المخرجات التي يحصل عليها الفرد فإن العدالة الإجرائية تتعلق بعدالة الإجراءات التي استخدمت في تحديد تلك المخرجات(خليفة، ١٩٩٧). وتعرف إجرائيا بأنها درجة شعور العاملين بعدالة الأسس والإجراءات التي استخدمت في تحديد المستحقات المادية وغير المادية، وكما يعكسها مقياس بعد عدالة الإجراءات المستخدم في هذه الدراسة.

عدالة التعاملات

إحساس العاملين بعدالة المعاملة التي يحصل عليها العامل عندما تطبق عليه بعض الإجراءات الرسمية أو معرفة أسباب تطبيقها (Niehoff & Moorman, 1993). وتعرف إجرائيا بأنها درجة إحساس العاملين بعدالة المعاملة الإنسانية والتنظيمية عند تطبيق الإجراءات عليهم من قبل مدير المنظمة التي يعملون فيها، وكما يعكسها مقياس بعد عدالة التعاملات المستخدم في هذه الدراسة.

الدراسات السابقة

على الرغم من الاهتمام المتزايد على المستوى العالمي والعربي والمحلي بالعدالة التنظيمية، إلا أن البحوث والدراسات في مجال الإدارة التربوية تكاد تكون معدومة، ولندرة الدراسات المتخصصة حول هذا الموضوع في ميدان التربية، لا بد من الإفادة من بعض الدراسات التي أجريت في مجال الإدارة العامة وإدارة الأعمال، إذ يعد مصادر النظريات في الإدارة التربوية من نظريات الإدارة العامة وإدارة الأعمال، وفيما يأتي عرض لأهم هذه الدراسات وفق التسلسل الزمني.

الدراسات العربية

أجرى زايد (١٩٩٥) دراسة هدفت إلى تحليل العلاقة بين أساليب مراقبة الأداء الوظيفي و إحساس

العاملين بالعدالة التنظيمية، واشتملت الدراسة على عينة طبقية عشوائية من بين العاملين في القطاع المصرفي وقطاع الماء والكهرباء في مدينة أبو ظبي، وبلغ حجم العينة (٧٦٨) عاملاً، وقد استخدم الباحث أداة استقصاء، خصصت الأولى منهما لقياس إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية، في حين خصصت الثانية لقياس أساليب مراقبة الأداء الوظيفي. وتشير نتائج الدراسة إلى أن أساليب مراقبة الأداء الوظيفي تؤثر على إحساس العاملين بكل من عدالة الإجراءات والعدالة التفاعلية، في حين لم يكن لها تأثير على إحساسهم بعدالة التوزيع، كما أن أساليب مراقبة الأداء تؤثر بشكل إيجابي على مدى إحساسهم بالعدالة التنظيمية، وبالنسبة للمتغيرات الديموغرافية فقد أوضحت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين كل من نوع المنظمة والخبرة وبين إحساسهم بالعدالة التفاعلية، بينما لم يكن لنوع المنظمة أو مستوى التعليم تأثير على إحساسهم بنوع العدالة نفسه.

وقام العجمي (١٩٩٨) بدراسة هدفت إلى تحليل العلاقة بين الولاء التنظيمي وإحساس العاملين بالعدالة التنظيمية، وبلغت العينة (٥٠٠) موظف من خمس منظمات حكومية في دولة الكويت تم اختيارها بطريقة عشوائية، وقد استخدم الباحث أداتي قياس: الأولى خصصت لقياس الولاء التنظيمي، والثانية لقياس إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية، وتكونت من عشرين فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد (عدالة الإجراءات، و التفاعلية، والتوزيعية)، وتشير نتائج الدراسة إلى أن إحساس العاملين بكل من عدالة الإجراءات والعدالة التفاعلية يؤثر على مستوى الولاء التنظيمي لديهم، بينما كشفت أن إحساسهم بالعدالة التوزيعية لم يكن له تأثير على مستوى الولاء التنظيمي.

وأجرى محارمة (٢٠٠٠) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى إحساس موظفي الدوائر الحكومية الأردنية في محافظتي الكرك والطفيلة بالعدالة التنظيمية بشكل عام، وبعدالة كل من: عدالة الإجراءات، والتوزيعية، والتفاعلية بشكل خاص، إذ اشتملت عينة الدراسة على (٤٥٠) موظفاً من (١٥) دائرة حكومية تم اختيارها بشكل عشوائي، وقد استخدم الباحث أداة نيهوف ومورمان، (Niehoff & Moorman, 1993) بعد أن تم ترجمتها إلى العربية والتأكد من صدقها وثباتها وملاءمتها للبيئة الأردنية، وتكوّنت من عشرين فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد(عدالة الإجراءات، والتوزيعية، والتفاعلية)، وقد توصلت الدراسة إلى تدني إحساس موظفي الدوائر الحكومية في المحافظتين بالعدالة التنظيمية بشكل عام وبكل نوع من أنواع العدالة التنظيمية، كما توصلت الدراسة إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في مستوى إحساسهم بالعدالة بشكل عام تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة والعمر.

أما القطاونة (٢٠٠٣) فقد قام بدراسة هدفت إلى

معرفة تأثير العدالة التنظيمية في الولاء التنظيمي وتكوّنت عينة الدراسة من (٧٠٠) موظف ممن هم بمستوى مدير، ومساعد، ورئيس قسم وشعبة، وموظف من العاملين في الدوائر الحكومية في محافظات الجنوب (الكرك، والطفيلة، و معان)، وقد استخدم الباحث أداة مكونة من (٦٤) فقرة موزعة على سبعة أبعاد، أظهرت نتائج الدراسة أن الأهمية النسبية للعدالة التنظيمية بشكل عام كانت متوسطة، أما أهمية أبعادها النسبية فقد تمثلت على النحو الآتي، حصلت عدالة الإجراءات على المرتبة الأولى، والتفاعلية على المرتبة الثانية، والأخلاقية على المرتبة الثالثة، والتقييمية على المرتبة الرابعة، وحصلت العدالة التوزيعية على المرتبة الخامسة والأخيرة، وكذلك أظهرت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية قوية بين العدالة التنظيمية والولاء التنظيمي، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية للعدالة التوزيعية والتفاعلية والأخلاقية في الولاء التنظيمي، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لعدالة الإجراءات والتقييمية في الولاء التنظيمي.

وأجرى المعايطة (٢٠٠٥) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في الأردن للعدالة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية لمعلميهم من وجهة نظر المديرين، وتكونت عينة الدراسة من(٧٢) مديراً ومديرة بينما بلغت عينة المعلمين (١٠١٠) معلم ومعلمة، واستخدم الباحث أداتين: الأولى لقياس درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للعدالة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين وتكونت من أربعة أبعاد للعدالة التنظيمية، والأداة الثانية لقياس درجة ممارسة معلمي المدارس الثانوية العامة في الأردن لسلوك المواطنة التنظيمية من وجهة نظر المديرين. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن للعدالة التنظيمية بشكل عام وفق تصور معلميهم جاءت متوسطة، كما أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للعدالة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح المؤهل العلمي- الماجستير فما فوق- وبينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق إحصائية تعزى لمتغيري الجنس، والخبرة.

وهدفت دراسة سلطان والسعود (٢٠٠٦) إلى التعرف على مستوى العدالة التنظيمية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الرسمية وبيان علاقتها بالرضا الوظيفي لدى أعضاء الهيئات التدريسية، وتكونت الدراسة من (٤٥٠)عضو هيئة تدريس، وتوصلت النتائج إلى أن مستوى العدالة التنظيمية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية كانت مرتفعة، ومستوى شعورهم بالرضا الوظيفي أيضا مرتفعاً، كما بينت الدراسة وجود علاقة طردية بين العدالة والرضا الوظيفي.

وأجرى الفضلي والعنزي (٢٠٠٧) دراسة هدفت

إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين العدالة التنظيمية وبعض المتغيرات التنظيمية والديموغرافية (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، اهتمام القيادة بالعاملين، الثقة بالإدارة) وذلك وسط قطاع الإدارة الحكومية في دولة الكويت، وتكونت عينة الدراسة من (١٨٢) موظفاً وموظفة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى انخفاض إحساس العاملين الذكور بالعدالة التنظيمية مقارنة بالإناث العاملات، كذلك وجود علاقة بين المؤهل العلمي، و الخبرة، وإحساس الفرد بالعدالة التنظيمية.

الدراسات الأجنبية

أجرى فولجر وكون فسكي (Folger & Konovsky, 1989) دراسة هدفت إلى التعرف على التأثيرات المحتملة لمحددات شعور العاملين بعدم عدالة الإجراءات والعدالة التوزيعية على كل من الثقة بالرئيس المباشر، والانتماء للمنظمة و الرضا عن الأجر، وتكوّنت عينة الدراسة من (٢١٧) عاملاً من العاملين في شركات القطاع الخاص الصناعية بالولايات المتحدة الأمريكية، وكشفت نتائج الدراسة أن العدالة التنظيمية بشكل عام لها علاقة إيجابية بالولاء التنظيمي، وأن لمحددات الشعور بعدم عدالة الإجراءات تأثيراً سلبياً على الثقة بالرئيس المباشر، والولاء للمنظمة، في حين يكون تأثير محددات العدالة التوزيعية على رضا العاملين والأجر أكبر من تأثير عدالة الإجراءات.

وقام مارون (Marron, 1991) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر محددات العدالة التنظيمية، واشتملت عينة الدراسة على (٤٥٠) موظفاً من سبع شركات ضخمة في أمريكا، وقد بيّنت نتائج الدراسة أن العدالة التنظيمية هي الأكثر تأثراً بعدالة الإجراءات، ولكنها أيضاً تأثرت بالعدالة التوزيعية والتفاعلية، وتمثلت المواصفات الرئيسة للنظام التي تؤثر على عدالة الإجراءات في مستوى مدخلات العاملين، أما العدالة التوزيعية فهي الأكثر تأثراً بتفعيل مخرجات النظام، بينما يتمثل المحدد الرئيس الوحيد للعدالة التفاعلية في طريقة إيصال القرار النهائي.

أما دراسة مورمان (Moorman,١٩٩١) هدفت إلى دراسة العلاقة بين العدالة التنظيمية وسلوك المواطنة التنظيمي، وتكونت عينة الدراسة من(٢٢٥)عضواً من المشرفين والمرؤوسين الإداريين، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك علاقة بين إدراك أفراد عينة الدراسة لعدالة التفاعل مع المشرف و أبعاد سلوكيات المواطنة التنظيمية، كما أوضحت الدراسة أن لجميع أبعاد العدالة التنظيمية علاقة مهمة على مستوى الرضا الوظيفي بالرغم من أن هذا المستوى ليس له تأثير في سلوكيات المواطنة التنظيمية، مما يؤكد أن للعدالة أهمية كبيرة في علاقتها مع متغيري سلوكيات المواطنة والرضا الوظيفي.

وأجرى إيجان (Egan, 1994) دراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين درجة إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية وبين مستوى أدائهم الوظيفي، وتكوّنت عينة

الدراسة من (٣٦٢) مديراً ومشرفاً من عشر شركات صناعية، وأظهرت نتائج الدراسة أن للعدالة التوزيعية والتفاعلية علاقة إيجابية وقوية مع مستويات الأداء والولاء التنظيمي، في حين أن عدالة الإجراءات لم تكن لها علاقة قوية وواضحة مع مستويات الأداء والولاء التنظيمي.

أما لي (Lee, 2000) فقد قام بدراسة هدفت إلى معرفة أثر العلاقة بين الرؤساء والمرؤوسين على إدراك العاملين للعدالة التنظيمية والولاء التنظيمي لهم، وتكوّنت عينة الدراسة من (٥٦٢) عاملاً من فندقين في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد استخدم الباحث أداة لقياس العدالة التنظيمية مكونة من عشرين فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي: عدالة الإجراءات والتوزيعية، وكشفت نتائج الدراسة أن هناك أثراً إيجابياً للعدالة التوزيعية وعدالة الإجراءات على الرضا الوظيفي وعدم وجود أثر لعدالة الإجراءات على الولاء التنظيمي، بينما لها أثر على دوران العمل، كما أظهرت الدراسة أن هناك أثراً قوياً للعدالة التوزيعية وعدالة الإجراءات في العلاقات بين الرئيس والمرؤوسين.

وهدفت دراسة شمسنك وسافرت وجليم (Schmiesing & Safrit & Gliem, 2003) إلى التعرف على العوامل المؤثرة في إدراكات العاملين بجامعة أوهايو للعدالة التنظيمية والرضا عن العمل. وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٦) فرداً، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية ضعيفة بين العدالة التوزيعية والرضا الوظيفي، وهناك علاقة ارتباطية إيجابية قوية بين كل من العدالة التفاعلية والعدالة الإجرائية والرضا الوظيفي.

يلاحظ من هذه الدراسات أنها اختلفت باختلاف الأهداف التي سعت إلى تحقيقها واختلاف القطاعات التي تناولتها وكذلك اختلاف البيئات التي تمت فيها، فمنها ما سعت إلى التعرف إلى العدالة التنظيمية وعلاقتها ببعض المتغيرات مثل: الرضا لوظيفي كما في دراسة سلطان والسعود(٢٠٠٦)، وشمسنك وسافرت وجليم (Schmiesing & Safrit & Gliem, 2003)، ومورمان (Moormman,1991)، والولاء التنظيمي كما في دراسة العجمي (١٩٩٨)، ودراسة القطاونة (٢٠٠٣)، والثقة بالرئيس، والانتماء والولاء التنظيمي، والرضا عن الأجر كما في دراسة فولجرو كونفسكي (Folger & Konvsky, 1989)، وسلوك المواطنة التنظيمية، كما في دراسة مورمان (Moormman,1991)، ودراسة نيهوف ومورمان (Niehoff & Moorman,1993).

تنسجم هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في دراسة العدالة التنظيمية طبقاً لأبعادها الثلاثة: العدالة التوزيعية، والعدالة الإجرائية، والعدالة التفاعلية، كما في دراسة كل من الفضلي والعنزي (٢٠٠٧) وزايد(١٩٩٥)، ومحارمة (٢٠٠٠)، والعجمي (١٩٩٨)، ونيهوف ومورمان (Niehoff&Moorman,1993)، وفولجرو كونفسكي

(Folger&Konvsky,1989).

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها لمتغيرات لم تتناولها الدراسات السابقة، كمتغير الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، كما أنها تختلف عن الدراسات السابقة في دراستها لمجتمع، وبيئة لم تتناوله أية دراسة سابقة، وهو مجتمع العاملين في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

اتبع الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي باستخدام أداة لتحديد درجة إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية.

مجتمع الدراسة وعينتها

يتكوّن مجتمع الدراسة من كافة العاملين في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق، والبالغ عددهم ما يقارب (٢٤٥) موظفاً يعملون في حوالي (٥) أقسام، وقد تم اختيار عينة حجمها (١٢٠) موظفاً بطريقة عشوائية، ويبين الجدول رقم (١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها.

أداة الدراسة

استخدم الباحث أداة لقياس درجة إحساس العاملين بالعدالة ا لتنظيمية، التي طورها كل من نيهوف ومورمان (Niehoff & Moorman, 1993) وترجمها محارمه(٢٠٠٠). وتكونت أداة الدراسة من قسمين:

القسم الأول: معلومات شخصية عن المستجيب (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة).

القسم الثاني: يتكوّن هذا القسم من (٢٠) فقرة تغطي ثلاثة مجالات للعدالة التنظيمية هي:

الجدول رقم (١). توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة ن = (١٢٠).

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكور	٧٨	٪ ٦٥
	إناث	٤٢	٪ ٣٥
المؤهل	دبلوم متوسط	٣٨	٪٣٢
	بكالوريوس	٦٩	٪٥٨
	ماجستير فما فوق	١٣	٪ ١١
الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٢٢	٪١٨
	من ٦ — ١٠ سنوات	٢٧	٪ ٢٣
	أكثر من ١١ سنة	٧١	٪٥٩
المجموع		١٢٠	٪١٠٠

- عدالة التوزيع ٥ فقرات (الفقرات ١ — ٥).
- عدالة الإجراءات ٦ فقرات (الفقرات٦ —١١).
- عدالة التعاملات ٩ فقرات(الفقرات١٢— ٢٠).

وقد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي، وتم إعطاء كل إجابة درجة محددة كما يلي:

موافق جداً (٥ درجات)، موافق (٤ درجات)، محايد (٣ درجات)، غير موافق (٢ درجتان)، غير موافق إطلاقا (درجة واحدة فقط).ومن أجل التأكد من صدق الاستبانة وملاءمتها للبيئة التربوية تم عرضها على عدة محكمين طلب منهم إبداء ملاحظاتهم حول درجة مناسبة وسلامة فقراتها. وللتأكد من ثبات أداة الدراسة قام الباحث باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار(test – retest). إذ وزعت أداة الدراسة على عينة من مجتمع الدراسة مكونة من(٢٠) موظفاً من خارج عينة الدراسة التي طبقت عليها الأداة وبفارق ثلاثة أسابيع بين الاختبارين ومن ثم حسب معامل الثبات حسب معادلة ارتباط بيرسون، إذ بلغ معامل الثبات للأداة (٠,٨١)، كما تم احتساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي للفقرات باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) إذ بلغت قيمة ألفا (٠,٨٨).

إجراءات التصحيح

للتعرف على درجة إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية، اعتمد الباحث المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة لتكون مؤشراً على درجة الإحساس، بالاعتماد على المعيار التالي في الحكم على تقدير المتوسطات الحسابية.

تم تقسيم مستويات العدالة إلى ثلاثة مستويات (مرتفع، متوسط، منخفض)، بالاعتماد على المعادلة التالية:

$$\frac{\text{الحد الأعلى للبدائل — الحد الأدنى للبدائل}}{\text{عدد المستويات}} =$$

$$\frac{٥ - ١}{٣} = ١,٣٣$$

المدى الأول: ١ +١,٣٣ = ٢,٣٣

المدى الثاني: ١,٣٣+٢,٣٣ = ٣٦٦

المدى الثالث: ١,٣٣+٣,٦٧ = ٥

فتصبح بعد ذلك المستويات كالتالي:

١- أقل من أو يساوي (٢,٣٣) مؤشر منخفض.

٢- أكبر من(٢,٣٣) وأقل من(٣,٦٧) مؤشر متوسط.

٣- أكبر من أو تساوي (٣,٦٧) مؤشر مرتفع.

تحليل النتائج و مناقشتها

يتضمن هذا الجزء عرضا للنتائج التي تم الحصول عليها باستخدام أداة الدراسة، وبعد إجراء المعالجات الإحصائية الوصفية والتحليلية وفقاً لأسئلة الدراسة ومتغيراتها، ويمكن تفصيل النتائج التي توصلت إليها الدراسة على النحو الآتي:

النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الأول:

ما درجة إحساس العاملين في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق بالعدالة التنظيمية؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات العدالة التنظيمية، واستخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للعدالة التنظيمية بصورتها الكلية، وأشارت النتائج الواردة في الجدول رقم (٢) إلى أن درجة إحساس العاملين في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق بالعدالة التنظيمية متوسطة بشكل عام، إذ بلغ المتوسط الكلي لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات الأداة (٢,٦٥) وبانحراف معياري مقداره (٠,٨٧). أما فيما يتعلق بمتوسط الفقرات، فقد جاءت جميعها بدرجة متوسطة وبمتوسطات حسابية تراوحت ما بين (٢,٣٩) و(٣,١٨) ما عدا الفقرتين (٢) و(٤) وهي:

١- أعتقد أن راتبي الشهري مناسب.

٢- بصفة عامة فإن الحوافز المالية التي أحصل عليها مناسبة.

فقد جاءت الفقرتان السابقتان بدرجة منخفضة من حيث الأهمية، وبمتوسطات حسابية(١,٨٧) و(١,٦٨) على التوالي، وتنتمي الفقرتان السابقتان إلى مجال (عدالة التوزيع). ويبين الجدول رقم (٢) ترتيب فقرات العدالة التنظيمية ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

الجدول رقم (٢). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة.

الرتبة	رقم الفقرة	الفقـــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحساس
١	١٩	عندما يتخذ رئيسي المباشر قراراً متعلقاً بوظيفتي، فإنه يشرح لي الأسباب المنطقية التي دعته لاتخاذ تلك القرارات.	٣,١٨	١,٣٦	متوسطة
٢	١٣	عندما يتخذ المدير قرارا متعلقا بوظيفتي، فإنه يتعامل معي باحترام وكرامة.	٣,٠٢	١,٣٣	متوسطة
٣	١٤	عندما يتخذ المدير قرارا متعلقا بوظيفتي، فإنه يناقشه معي بمنتهى الصراحة.	٢,٩٩	١,٢٦	متوسطة
٤	٥	أشعر أن أعبائي وواجباتي الوظيفية مناسبة.	٢,٩٨	١,٠٧٧	متوسطة
٥	٣	أعتبر أن عبء العمل الخاص بي مناسب.	٢,٩٠	١,٢٣	متوسطة
٦	١٢	عندما يتخذ المدير قرارا متعلقا بوظيفتي، فإنه يتعامل معي بكل الاهتمام والود.	٢,٨٩	١,٣٢	متوسطة

تابع الجدول رقم (٢).

الرتبة	رقم الفقرة	الفقـــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحساس
٧	١٦	عندما يتخذ المدير قراراً يتعلق بوظيفتي، فإنه يبدي اهتماما بمصلحتي كموظف.	٢,٨٢	١,٢١	متوسطة
٨	١	تتناسب ساعات العمل مع ظروفي الخاصة.	٢,٧٦	١,٢٩	متوسطة
٩	٢٠	يشرح لي المدير بشكل واضح جدا أي قرار يتخذ بالنسبة لوظيفتي.	٢,٧٤	١,٣٣	متوسطة
١٠	٩	يشرح المدير القرارات ويزود الموظفين بتفاصيل إضافية عند استفسارهم عن تلك القرارات.	٢,٦٣	١,٢٦	متوسطة
١١	١٨	يشرح لي المدير مبررات القرارات التي اتخذت بالنسبة لوظيفتي.	٢,٦١	١,١١	متوسطة
١٢	٦	يتخذ المدير القرارات الوظيفية بأسلوب غير متحيز.	٢,٦٠	١,٣٢	متوسطة
١٣	١١	يسمح للعاملين بعدم قبول أو معارضة القرارات التي يصدرها المدير.	٢,٦٠	١,١٢	متوسطة
١٤	١٥	عندما يتخذ المدير قراراً متعلقا بوظيفتي، فإنه يأخذ في الاعتبار مطالبي الشخصية.	٢,٥٨	١,١٢	متوسطة
١٥	٨	يجمع المدير المعلومات الدقيقة والكاملة قبل اتخاذ القرارات الخاصة بالعمل.	٢,٥٦	١,٣٤	متوسطة
١٦	١٧	يناقش المدير معي النتائج المترتبة على تلك القرارات التي يمكن أن تؤثر على وظيفتي.	٢,٥٤	١,٢٤	متوسطة
١٧	١٠	يتم تطبيق كل القرارات الإدارية على كل الموظفين بلا استثناء	٢,٥٠	١,٢٨	متوسطة
١٨	٧	يحرص المدير على أن يبدي كل موظف رأيه قبل اتخاذ القرارات الخاصة بالعمل	٢,٣٩	١,٢٩	متوسطة
١٩	٢	أعتقد أن راتبي الشهري مناسب.	١,٨٧	١,٠١	منخفضة
٢٠	٤	بصفة عامة فإن الحوافز المالية التي أحصل عليها مناسبة.	١,٦٨	٠,٨٢	منخفضة

أما فيما يتعلق بمجالات العدالة التنظيمية الثلاثة: عدالة التوزيع، عدالة الإجراءات، عدالة التعاملات فقد تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مجال من مجالات العدالة التنظيمية. ويبين الجدول رقم (٣) أن درجة إحساس العاملين في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق بمجالات العدالة التنظيمية الثلاثة: - عدالة التعاملات، وعدالة الإجراءات، وعدالة التوزيع. وكذلك العدالة التنظيمية بصورتها الكلية جاءت جميعها بدرجة إحساس متوسط وبمتوسطات حسابية تراوحت بين (٢.٨٢) و(٢,٤٣) وبدرجات متفاوتة، إذ جاءت عدالة التعاملات في المرتبة الأولى إذ بلغ المتوسط الحسابي لها (٢.٨٢) وبانحراف معياري مقداره (١.٠٥). وجاءت عدالة الإجراءات في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي مقداره (٢.٥٤) وبانحراف معياري (١.٧٢). وجاءت عدالة التوزيع في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (٠,٧٤) .أما العدالة التنظيمية بصورتها الكلية فقد بلغ متوسطها الحسابي (٢.٦٥) وبانحراف معياري مقداره(٠,٨٧) وهذا يدل على درجة إحساس متوسطة. وربما تعزى النتيجة السابقة إلى أن المديرين لا يعاملون العاملين باحترام وتقدير، كذلك فإن المناخ التنظيمي السائد لا يتميز بالانفتاح والوضوح ومشاركة العاملين باتخاذ القرارات، أو شرح هذه القرارات للعاملين، وربما يعد ذلك سببا من أسباب تدني درجة الإحساس بعدالة التعاملات. وربما يعزى انخفاض عدالة الإجراءات إلى المركزية التي يتم فيها اتخاذ القرارات دون إتاحة الفرصة للموظف بالمشاركة أو التعبير عن رأيه، وعدم الموضوعية في تطبيق القرارات، وكذلك ظهور التميز والمحسوبية في الإجراءات، التي تتم من قبل رؤساء الأقسام والمديرين في المديريات، كما أن القرارات لا تطبق على الجميع، وبالنسبة لعدالة التوزيع فقد يفسر سبب انخفاض عدالة التوزيع بالنسبة لأفراد عينة الدراسة إلى عدم كفاية الحوافز المالية، وعدم تناسبها مع الجهد المبذول. وتتفق النتائج السابقة مع نتائج دراسات القطاونة (٢٠٠١)، والمعايطة (٢٠٠٥)، والتي أظهرت نتائجها انخفاض مستوى العدالة التنظيمية. واختلفت نتائجها مع نتائج دراسة زايد (١٩٩٥)، والعجمي (١٩٩٨)، والمحارمة (٢٠٠٠)، والفضلي والعنزي(٢٠٠٧)، ، ونيهوف ومورمان (Niehoff &Moorman,1993) والتي أظهرت أن درجة الإحساس بالعدالة التنظيمية جاءت بدرجة متدنية. كما اختلفت مع نتائج دراسة سلطان والسعود(٢٠٠٦) والتي أظهرت نتائجها أن مستوى العدالة التنظيمية لدى العاملين في الجامعات الرسمية مرتفع.

الجدول رقم (٣). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات العدالة التنظيمية مرتبة تنازلياً.

الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الإحساس
١	عدالة التعاملات	٢,٨٢	١,٥٠	متوسطة
٢	عدالة الإجراءات	٢,٥٤	١,٧٢	متوسطة
٣	عدالة التوزيع	٢,٤٣	٠,٧٤	متوسطة
◆	الكلي	٢,٦٥	٠,٨٧	متوسطة

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α ≤٠,٠٥)من درجة إحساس العاملين في مديريات التربية والتعليم بالعدالة التنظيمية تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة؟

ويمكن تقسيم هذا السؤال إلى الأسئلة الفرعية الآتية:

١- هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤٠,٠٥) في درجة إحساس العاملين في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق بالعدالة التنظيمية تعزى لمتغير الجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة واستخدام اختبار (ت) الإحصائي. ويبين الجدول رقم (٤)عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤٠,٠٥) في درجة إحساس العاملين في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق بالعدالة التنظيمية تعزى لمتغير الجنس، وذلك على مجالات العدالة التنظيمية الثلاثة وعلى مستوى العدالة التنظيمية الكلي. قد تفسر النتيجة السابقة بأن جميع العاملين ذكوراً وإناثاً يعيشون الظروف الاجتماعية والاقتصادية نفسها، وكذلك يتعاملون مع رؤساء ومديرين بالنمط الإداري نفسه. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المعايطة (٢٠٠٥) والتي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق إحصائية تعزى لمتغير الجنس. وقد اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الفضلي والعنزي(٢٠٠٧)، ومحارمة (٢٠٠٠)، والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إحساس الموظفين بالعدالة التنظيمية تعزى لمتغير الجنس.

الجدول رقم (٤). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) الإحصائي لأداء أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة وفقا لمتغير الجنس.

المجال/المتغير	الجنس				قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	ذكر		أنثى			
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التوزيع	١٣,١٤	٣,٦٤	١٠,٤٣	٣,١٦	٠,٠٠٨	٠,٩٣
الإجراءات	١٦,٨٢	٦,٤١	١٢,٤٠	٥,٥	١,٩٩	٠,١٦١
التعاملات	٢٧,٤٤	٩,٣٠	٢١,٥٥	٨,٦	٠,٩٢٧	٠,٣٣٨
الكلي	٥٧,٤٠	١٦,٧٦	٤٤,٣٨	١٥,٨٤	٠,٠٠٧	٠,٩٣٣

٢- هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة إحساس العاملين في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق بالعدالة التنظيمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة ومجالاتها الفرعية الثلاثة وفقا لمتغير المؤهل العلمي. ويبين الجدول رقم(٥) أن حملة المؤهلات العلمية من مستوى البكالوريوس والماجستير لديهم درجة إحساس بالعدالة التنظيمية أعلى من ذوي المؤهلات العلمية من مستوى الدبلوم المتوسط، وأن درجة إحساس حملة البكالوريوس بالعدالة التنظيمية أعلى من إحساس مؤهلات الدبلوم المتوسط، والماجستير.

الجدول رقم (٥). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الأداة وعلى الأداة ككل وفقا لمتغير المؤهل العلمي.

المجال	المؤهل العلمي					
	دبلوم متوسط		بكالوريوس		ماجستير	
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التوزيع	١٠,٦٨	٣,٥٨	١٢,٨٣	٣,٧٥	١٢,١٩	٣,٧٠
الإجراءات	١٢,٠٥	٥,٠٢	١٧,٠٧	٦,٢١	١٥,١٥	٧,٩٤
التعاملات	٢١,١٣	٩,١٦	٢٨,٣٩	٧,٧٩	٢١,٧٧	١٢,٦٧
الكلي	٤٣,٨٧	١٦,٠٧	٥٨,٢٩	١٥,١٩	٥٠,١٥	٢٢,٥

وللوقوف على دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية، فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي على المجالات الثلاثة، وقد أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي الموضح في الجدول رقم (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤٠,٠٥) في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على المجالات جميعها وعلى الأداة ككل تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

الجدول رقم (٦). نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.

مصدر التباين		العدد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
	دبلوم متوسط	٣٨					
التوزيع	بكالوريوس	٦٩	١٢٨,١٦	٢	٦٤,٠٨	٤,٩٨	◆٠,٠٠٠٨
	ماجستير	١٣					
	دبلوم متوسط	٣٨					
الإجراءات	بكالوريوس	٦٩	٦١٧,٧٠	٢	٣٠٨,٨٥	٨,٣٦	◆٠,٠٠٠
	ماجستير	١٣					
	دبلوم متوسط	٣٨					
التعاملات	بكالوريوس	٦٩	١٤٨١,٠٤٠	٢	٧٤٠,٥٢	٩,٤٥	◆٠,٠٠٠
	ماجستير	١٣					
	دبلوم متوسط	٣٨					
الكلي	بكالوريوس	٦٩	٥٢٠١,٧٥	٢	٢٦٠٠,٨٧	٩,٧٠	◆٠,٠٠٠
	ماجستير	١٣					

◆ ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤٠٥، ٠).

ولمعرفة دلالة الفروق بين فئات المؤهل العلمي تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffé)، وكانت النتيجة كما هو مبين في الجدول رقم (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤٠,٠٥) بين حملة المؤهلات العلمية من مستوى دبلوم متوسط وحملة مؤهل البكالوريوس ولصالح حملة البكالوريوس، كما أظهرت النتائج في الجدول رقم (٧) أن هنالك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين حملة البكالوريوس والماجستير ولصالح البكالوريوس، وكذلك بين الدبلوم المتوسط والماجستير ولصالح الماجستير. يمكن أن تفسر النتيجة السابقة أن إدراك الأفراد يتأثر بشكل كبير بتعلم الفرد، فالأفراد الذين لديهم مؤهلات علمية عليا أصبحوا يحتلون المناصب و المراكز القيادية، وأصبح دخلهم أعلى من الموظفين من حملة المؤهلات المتوسطة على مستوى الدبلوم المتوسط، كذلك فإن حملة مؤهلات الدراسات

العليا من مستوى ماجستير فأعلى يطمحون دائماً لوظائف قيادية أعلى و لمستوى دخل أفضل مقارنة بنظرائهم العاملين في الجامعات على سبيل المثال، وقد وضعت وزارة التربية والتعليم شروطا لاختيار القادة كان من بينها المؤهل العلمي العالي، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة محارمة (٢٠٠٠)، ونتائج دراسة المعايطة(٢٠٠٥)، ودراسة الفضلي والعنزي(٢٠٠٧) التي أظهرت وجود أثر للمؤهل العلمي، ولكن اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة زايد (١٩٩٥) من أن إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية في المنظمات موضع الدراسة كان متساويا بالرغم من اختلاف نوعية التعليم.

الجدول رقم (٧). المقارنات البعدية بين متوسطات فئات المستجيبين حسب متغير المؤهل العلمي .

المتغير	المؤهل أ	المؤهل ب	الفرق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
التوزيع	دبلوم متوسط	بكالوريوس	-٢,١٤ ◆	٠,٧٢٥	٠,٠١٥
		ماجستير	-٢,٥٥	١,١٥٣	٠,٠٩٢
	بكالوريوس	دبلوم متوسط	◆ ٢,١٤	٠,٧٢٥	٠,٠١٥
		ماجستير	-٠,٤٠	١,٠٨٥	٠,٩٣٣
	ماجستير	دبلوم متوسط	٢,٥٥	١,١٥٣	٠٩٢.
		بكالوريوس	٠,٤٠	١,٠٨٥	٩٣٣.
الإجراءات	دبلوم متوسط	بكالوريوس	-٥,٠٢ ◆	١,٢٢٨	٠,٠٠٠
		ماجستير	-٣,١٠	١,٩٥٣	٠,٢٨٧
	بكالوريوس	دبلوم متوسط	◆ ٥,٠٢	١,٢٢٨	٠,٠٠٠
		ماجستير	١,٩٢	١,٨٣٨	٠,٥٨١
	ماجستير	دبلوم متوسط	٣,١٠	١,٩٥٣	٠,٢٨٧
		بكالوريوس	- ١,٩٢	١,٨٣٨	٠,٥٨١
التعامل	دبلوم متوسط	بكالوريوس	◆٧,٢٦	١,٧٨٨	٠٠٠٠
		ماجستير	- ٠,٦٢	٢,٨٤٤	٠,٩٧٥
	بكالوريوس	دبلوم متوسط	◆٧,٢٦	١,٧٨٨	٠,٠٠٠
		ماجستير	٦,٦٢	٢,٦٧٦	٠,٠٥١
	ماجستير	دبلوم متوسط	٠,٦٤	٢,٨٤٤	٠,٩٧٥
		بكالوريوس	- ٦,٦٢	٢,٦٧٦	٠,٠٥١
المجموع	دبلوم متوسط	بكالوريوس	◆ - ١٤,٤٢	٣,٣٠٦	٠,٠٠٠
		ماجستير	- ٦,٢٩	٥,٢٥٩	٠,٤٩٢
	بكالوريوس	دبلوم متوسط	◆١٤,٤٢	٣,٣٠٦	٠,٠٠٠
		ماجستير	٨,١٤	٤,٩٤٩	٠,٢٦٣
	ماجستير	دبلوم متوسط	٦,٢٩	٥,٢٥٩	٠,٤٩٢
		بكالوريوس	-٨,١٤	٤,٩٤٩	٠,٢٦٣

◆ ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≥٠,٠٥).

٣- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤٠,٠٥) في درجة إحساس العاملين في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق بالعدالة التنظيمية تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة ومجالاتها الفرعية الثلاثة وفقا لمتغير سنوات الخبرة، ويبين الجدول رقم (٨) أن ذوي الخبرة الأطول أظهروا إحساساً أعلى بالعدالة التنظيمية في جميع المجالات الفرعية وعلى الأداة ككل.

الجدول رقم (٨). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الأداة وعلى الأداة ككل وفقا لمتغير سنوات الخبرة.

المجال	سنوات الخبرة					
	اقل من ٥ سنوات		من ٦-١٠ سنة		أكثر من ١١ سنة	
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التوزيع	١٠,٩٢	٢,٦٣	١٠,٠٠	٣,٤٦	١٣,٤٥	٣,٥٧
الإجراءات	١١,٦٤	٥,٦٧	١٤,٧٤	٦,٠٦	١٦,٦١	٦,٤١
التعاملات	٢٢,٥٩	٩,٩٠	٢٣,٥٢	٨,١١	٢٦,٩٤	٩,٥٨
الكلي	٤٥,٠٥	١٦,٧٢	٤٨,٢٦	١٦,٧٧	٥٧,٠٠	١٦,٩٩

وللوقوف على دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية فقد تم تحليل التباين الأحادي على المجالات الثلاثة والأداة ككل، ويبين الجدول رقم (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤٠,٠٥) في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على مجالي: عدالة التوزيع، وعدالة الإجراءات وعلى الأداة ككل، تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

الجدول رقم (٩). نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الدراسة وعلى الأداة ككل وفقا لمتغير سنوات الخبرة.

مصدر التباين		العدد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التوزيع	أقل من ٥ سنوات	٢٢					
	من ٦ - ١٠	٢٧	٢٨٣,٧٤	٢	١٤١,٨٧	١٢,٢٨	◆٠,٠٠٠
	١١ - فأكثر	٧١					
الإجراءات	أقل من ٥ سنوات	٢٢					
	من ٦ - ١٠	٢٧	٤٢٤,٦٩	٢	٢١٢,٣٤	٥,٥	◆٠,٠٠٥
	١١ - فأكثر	٧١					

تابع الجدول رقم (٩).

مصدر التباين		العدد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التعاملات	أقل من ٥ سنوات	٢٢					
	من ٦ - ١٠	٢٧	٤٣٨,٢٩	٢	٢١٩,١٤	٢,٥١	◆٠,٠٨٥
	١١ - فأكثر	٧١					
الكلي	أقل من ٥ سنوات	٢٢					
	من ٦ - ١٠	٢٧	٣١٣١,٨٥	٢	١٥٦٥,٩٢	٥,٤٨	◆٠,٠٠٥
	١١ - فأكثر	٧١					

◆ ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α ≤٠,٠٥).

ولمعرفة دلالة الفروق بين فئات المستجيبين تم استخدام اختبار شيفيه (scheffé) وكانت النتيجة كما في الجدول رقم (١٠)، أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α ≤٠,٠٥) بين ذوي الخبرة القصيرة والمتوسطة ولصالح الخبرة المتوسطة، كما أظهرت النتائج الواردة في الجدول رقم (١٠) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين ذوي الخبرة المتوسطة و الطويلة ولصالح الخبرة الطويلة. وربما تعزى هذه النتيجة إلى أن العاملين من ذوي الخبرة الطويلة أصبحوا يحتلون المناصب والمراكز القيادية وأصبح مستوى دخلهم أعلى من ذوي الخبرات المتوسطة والقصيرة؛ لذلك نلاحظ أن هناك تفاوتاً في درجة إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية بين فئات المستجيبين وفقا لمتغير سنوات الخبرة، كما أن وزارة التربية والتعليم وضعت شروطا لاختيار القادة، من بينها المؤهلات العلمية وسنوات الخبرة والدورات التدريبية، وكذلك في حالة البعثات للحصول على الدرجات العلمية، فإن الاختيار يتم حسب سنوات الخبرة. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة زايد(١٩٩٥) ونتائج دراسة محارمة (٢٠٠٠) بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في إحساس الموظفين بالعدالة التنظيمية تعزى لمتغير الخبرة. واختلفت مع نتائج دراسة المعايطة (٢٠٠٥)، ودراسة الفضلي والعنزي (٢٠٠٧)، والتي أظهرت عدم وجود فروق إحصائية تعزى لمتغير الخبرة.

الجدول رقم (١٠). المقارنة البعدية بين متوسطات فئات المستجيبين حسب متغير سنوات الخبرة على مجالي التوزيع والإجراءات.

المتغير	الخبرة أ	الخبرة ب	الفرق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
التوزيع	٥-١	١٠-٦	٠,٨٢	٠,٩٧٦	٠,٧٠٤
		٣٠-١١	*-٢,٦٣	٠,٨٢٩	٠,٠٠٨
	١٠-٦	٥-١	- ٠,٨٢	٠,٩٧٦	٠,٧٠٤
		٣٠-١١	*-٣,٤٥	٠,٧٨٨	٠,٠٠٠
	٣٠-١١	٥-١	* ٢,٦٣	٠,٨٢٩	٠,٠٠٨
		١٠-٦	* ٣,٤٥	٠,٧٦٨	٠,٠٠٠
الإجراءات	٥-١	١٠-٦	- ٣,١٠	١,٧٨٤	٠,٢٢٤
		٣٠-١١	*-٤,٩٧	١,٥١٦	٠,٠٠٦
	١٠-٦	٥-١	٣,١٠	١,٧٨٤	٠,٢٢٤
		٣٠-١١	-١,٨٦	١,٤٠٥	٠,٤١٧
	٣٠-١١	٥-١	*٤,٩٧	١,٥١٦	٠,٠٠٦
		١٠-٦	١,٨٦	١,٤٠٥	٠,٤١٧
التعامل	٥-١	١٠-٦	- ٠,٩٣	٢,٦٨٣	٠,٩٤٢
		٣٠-١١	- ٤,٣٥	٠,١١٢	٠,١٦٦
	١٠-٦	٥-١	٠,٩٣	٢,٢٧٩	٠,٩٤٢
		٣٠-١١	-٣,٤٣	٢,١١٢	٠,٢٧٢
	٣٠-١١	٥-١	٤,٣٥	٢,٢٧٩	٠,١٦٦
		١٠-٦	٣,٤٣	٢,١١٢	٠,٢٧٢
المجموع	٥-١	١٠-٦	- ٣,٢١	٤,٨٥٤	٠,٨٠٣
		٣٠-١١	*-١١,٩٥	٤,١٢٤	٠,٠١٧
	١٠-٦	٥-١	٣,٢١	٤,٨٥٤	٠,٨٠٣
		٣٠-١١	- ٨,٧٤	٣,٨٢١	٠,٠٧٧
	٣٠-١١	٥-١	*- ١١,٩٥	٤,١٢٤	٠,٠١٧
		١٠-٦	٨,٧٤	٣,٨٢١	٠,٠٧٧

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥).

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحث بالآتي:

النتيجة الأولى: أن درجة إحساس العاملين في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق على مجالات العدالة التنظيمية الثلاثة: عدالة التعاملات، وعدالة الإجراءات، وعدالة التوزيع. وكذلك العدالة التنظيمية بصورتها الكلية جاءت جميعها بدرجة إحساس متوسط، ويوصي الباحث بـ:

- العمل على مراعاة توزيع الأعباء الوظيفية على العاملين بشكل عادل ومناسب.

– إتاحة الفرصة للعاملين للمشاركة في صنع القرارات والسماح لهم بالتعبير عن آرائهم وتقديم مقترحاتهم.

– بناء علاقات قائمة على الثقة والاحترام بين المديرين والعاملين دون تمييز لأي سبب كان.

النتيجة الثانية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) في درجة إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح حملة البكالوريوس، ويوصي الباحث بإتاحة الفرصة لذوي المستويات العلمية من مستوى الدبلوم المتوسط بطرح البدائل وتحفيزهم من خلال المساواة في التعامل وتوزيع الأعباء الوظيفية، وفي الإجراءات الإدارية التي تمارس على العاملين في هذه المديريات.

النتيجة الثالثة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) في درجة إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية تعزى لمتغير الخبرة ولصالح الخبرة الطويلة.

ويوصي الباحث بتدريب العاملين من ذوي الخبرة القصيرة والمتوسطة على اتخاذ القرار، وذلك بتفعيل اللامركزية وتفويضهم بالصلاحيات التي تتناسب وتخصصاتهم، كذلك العدالة بتوزيع المهام الوظيفية دون إثقال كاهل ذوي الخبرات القصيرة والمتوسطة لصالح الخبرة الطويلة، وإبراز الجوانب الإنسانية في التعامل التي تتسم بسمة الزمالة دون النظر إلى العمر الوظيفي للموظف.

– يقترح الباحث إجراء المزيد من الدراسات حول العدالة التنظيمية والعوامل المؤثرة فيها، مثل: السلوك القيادي وعلاقته بالعدالة التنظيمية والمناخ التنظيمي السائد وعلاقته بالعدالة التنظيمية.

المراجع

المراجع العربية:

جاب الله، رفعت محمد. "محددات ونتائج ثقة العاملين في عدالة ودقة نظم تقييم الأداء". *المجلة العلمية لكلية الإدارة والاقتصاد*، قطر، (١٩٩١)، ١٢٨-١٧٣.

الجندي، عادل السيد والبنا، عادل السعيد. "الإحساس بالعدالة التنظيمية وعلاقته بأساليب تقييم الأداء الوظيفي وإدراك الأبعاد النفسية للبيئة التعليمية". *مجلة مستقبل التربية العربية*، المركز العربي للتعليم والتنمية، الإسكندرية، ٤٧، (٢٠٠٧) ٩-١٣٠.

خليفة، محمد عبد اللطيف. "محددات سلوك التطوع التنظيمي في المنظمات العامة: دراسة تحليلية ميدانية في ضوء بعض النظريات السلوكية الحديثة". *المجلة العربية للعلوم الإدارية*. (٥)،(١)،(١٩٩٧) ٥١-٩.

زايد، عادل محمد. "تحليل العلاقة بين أساليب مراقبة الأداء الوظيفي وإحساس العاملين بالعدالة التنظيمية". *المجلة العربية للعلوم الإدارية*. ٢ (٢)،(١٩٩٥) ٢٦٩-٢٩٨.

______، "تنمية سلوك المواطنة التنظيمي للعاملين في شركات قطاع الأعمال المصري: دراسة تطبيقية". *مجلة المحاسبة والإدارة والتأمين*، كلية التجارة، جامعة القاهرة، ٥٥،(٢٠٠٠) ٥٧٥-٦١٤.

سلطان، سوزان أكرم والسعود، راتب. "العدالة التنظيمية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الرسمية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لأعضاء الهيئات التدريسية فيها". *مؤتة للبحوث والدراسات (سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية)*، م(٢١)، العدد(٤)، (٢٠٠٦) ١٢٧-١٥٨.

عبد الباقي، صلاح الـدين محمـد. *السلوك الإنساني في المنظمات*. الإسكندرية: الدار الجامعية. ٢٠٠١م.

عساف، عبدالمعطي محمد. *السلوك الإداري "التنظيمي" في المنظمات المعاصرة*. عمان: مكتبة المحتسب، ١٩٩٤م.

العجمي، راشد شبيب. "تحليل العلاقة بين الولاء التنظيمي وإحساس العاملين بالعدالة التنظيمية". *الإداري*، السنة ٢٠، (٧٢)، (١٩٩٨)، ٧١-٩١.

الفضلي، فضل صباح والعنزي، عوض خلف. "العلاقة بين العدالـة التنظيمية وبعض المتغيرات التنظيمية والديموغرافية. *المجلة العربية للعلوم الإدارية*، المجلد (١٤)، العدد(١)، (٢٠٠٧) ٤٣-٧٦.

القطاونة، نشأت أحمـد. *تأثير العدالة التنظيمية في الولاء التنظيمي*. رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن: الكرك، جامعة مؤتة، ٢٠٠٣م.

محارمة، ثامر محمد. "مدى إحساس موظفي الدوائر الحكومية الأردنية في محافظتي الكرك والطفيلة بالعدالة التنظيمية: دراسـة ميدانيـة". *مجلـة الإدارة العامـة*، ٤٠، (٢)، (٢٠٠٠)، ٣١٩-٣٤٠.

يوسف، درويش عبد الـرحمن. "العلاقة بين الإحساس بفعاليـة وموضـوعية نظـام الأداء والـولاء التنظيمـي والرضاء والأداء الوظيفي: دراسة ميدانية *المجلة العربية للعلوم الإدارية*، ٦ (٢)، (١٩٩٩) ٢٥٩-٢٧٥.

المراجع الأجنبية:

Allen,V&Meyers,J."Organizational commitment: evidence of careea stage effect". *Journal of Business Research*, 26 (1) ,(1993), 49-61.

Egan, T, D. "Multiple Dimensions Of Organizational Justice Perceptions and Individual Level Performance". *Dissertation Abstracts International*, Vol 54 (8) , (1994), 3107 .

Folger, R. & Konovsky, M.K. "Effects of Procedural And Distributive Justice on Reactions to Pay Raise Decisions ". *The Academy Of Management Journal*. 32 (1), (1989), 115-130.

Greenberg,J."Organizational Justice:yesterday,to day and tomorrow". *Journal of Management*,16(3),(1990) 397-412.

Koopmann, R. "The Relationship Between Perceived Organizational Justice and Organizational Citizenship Behavior" *www. Uuwstou.edu/solutions/uwjst/koopmann.pdf.* (2003).

Lee, H.R."An Empirical Study Of Organizational Justice As A Mediator Relationship among Leader – Member Exchange and Job Satisfaction Organizational Commitment, And Turnover Intention In The Lodging Industry", *PhD – Dissertation, Virginia State University. Dissertation Abstracts International*, Vol 54 (8),(2000), 3107.

Maroon, D, B."Characteristics Of Non – union Complaint System : A policy Capturing Study of Determinants of Organizational Justice" *Dissertation Abstracts International* Vol, 52, (6), (1991), 2286.

Moorman, R, H. "The Relationship Between Organizational Justice and Organizational Citizenship behavior: Do farness Perceptions Influence Employee Citizenship" *Journal of Applied Psychology*, 6(76), (1991), 845-855.

Niehoff, B; Moorman, R. "Justice as a Mediator of the Relationship between Methods of Monitoring and Organizational Citizenship Behavior". *Academy Of Management Journal*, Vol. 35 (3), (1993), 527-556.

Organ, D,W."A Restatement of the satisfaction performance Hypothesis". *Journal of Management*,14, .(1988), 547-557.

Saal, F&Moore, S. "Perception of Promotional Fairness and Promotion Candidates Qualification". *Journal of Applied psychology*. Vol 78, (1993), 105- 110.

Schmiesmg, R, Safrit, D & Gliem, J. "Factors Affecting O.S.U. Extension Agenst Perceptions of Organizational Justice and Job Satisfaction: Critical into Emerging Trends and Existing Policies in Extension Human Resource Management". AIAEE *Proceeding of the 19th Annual Cnference Raleigh North Carolina, USA*. 2003.

The Degree of the Employees' Feeling towards Organizational Justice in the Educational Directorat in Mafraq Governorate Organizational Justice.

Mohammad Aboud AL harahsheh
Assistant Professor, Dept.of Administration Education, College of Educational Sciences, AL al-BAYT University - Mafraq, Jordan

(Received 12/5/1429H; accepted for publication 30/10/1430H.)

Keywords: employee, Organizational Justice. Educational Directorate.

Abstract: This study aimed at recognizing the degree of the employees' in the Educational Directorates in Mafraq Governorate of the organizational justice and recognizing the effect of some moderators variables such as: sex, education and experience on the degree of their Feeling towards of the organizational justice. The sample consists of (120) employees, who were chosen randomly. The researcher used an instrument for measuring the degree of the employees' feelings of the organizational justice consisting of (20) items, which cover three aspects for organizational justice: justice of distribution, justice of procedures and justice of treatments. The validity of the study instrument was investigated by a jury of specialists and experts. The reliability of the study instrument was investigated by the test- retest method and Cronbach's Alpha equation. The reliability coefficient of the instrument was computed as (0.81) and (0.88) respectively. The results indicated that the degree of the employees' feelings was low in the three aspects of the organizational justice. They also indicated that there were no significant differences in the degree of employees' feelings of organizational justice attributed to variable of sex. Also, there are significant differences in the degree of the employees' feelings attributed to the variables of education and experience. In the light of the study, the researcher recommended that employees participate in decision making, express their opinions, and introduce suggestions.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٧٣-١٠٠، الرياض (٢٠١٢م/١٤٣٣هـ)

أثر ربط محتوى العلوم بالحياة على أنماط التفاعلات الاجتماعية داخل المجموعات التعاونية وعلى فهم الطالبات للمفاهيم العلمية واتجاهاتهن نحو مادة العلوم

انتصار زكي حمزة السعدي

أستاذ مساعد، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية،

جامعة قطر

(قدم للنشر في ١٥/ ٦/ ١٤٢٩هـ؛ وقبل للنشر في ١/١١/١٤٣٠هـ)

الكلمات المفتاحية: المهمات الحقيقية، المشكلات الحقيقية، ربط محتوى العلوم بالحياة، التعلم التعاوني، التفاعلات الاجتماعية، فهم المفاهيم العلمية، الاتجاه نحو مادة العلوم.

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر ربط محتوى العلوم بالحياة على أنماط التفاعلات الاجتماعية داخل المجموعات التعاونية، وعلى فهم الطالبات للمفاهيم العلمية، وعلى اتجاهاتهن نحو مادة العلوم. وتكونت عينة الدراسة من طالبات الصف الثامن الأساسي في مدرسة معيذر الإعدادية المستقلة بنات في دولة قطر لتنفيذ هذه الدراسة، حيث إن عدد طالبات الصف الثامن في هذه المدرسة (٢٠٠) طالبة موزعات في ثمانية فصول، وتم اختيار أربعة فصول (١٠٠ طالبة) لتشكيل عينة الدراسة بشكل عشوائي، حيث اختير فصلان كمجموعة تجريبية وعددهن (٥٠) طالبة، وفصلان كمجموعة ضابطة وعددهن (٥٠) طالبة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المجموعتين التجريبية والضابطة قد اختلفتا في أنواع الأنماط التفاعلية السائدة بعد المعالجة، حيث إن أكثر الأنماط التي استخدمت في المجموعات التعاونية للمجموعة التجريبية النمط الناقد التشاركي، في حين كان نمط المشاركة غير الناقد هو السائد في المجموعة الضابطة. كما أشارت النتائج إلى تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في فهمهن للمفاهيم العلمية وفي اتجاهاتهن نحو مادة العلوم. وفي ضوء هذه النتائج أوصت الباحثة بعدد من التوصيات، أهمها: التركيز على المعلمين بعامة ومعلمي العلوم بخاصة على أن يتدربوا على كيفية ربط محتوى العلوم بالحياة من خلال المهمات الحقيقية، وتشجيعهم على تطبيقها مع طلبتهم في التدريس.

المقدمة

تنبع الحاجة إلى تطوير تدريس العلوم من أمور أو مقتضيات كثيرة، لعل من أهمها الحفظ الآلي للمعلومات، فكثيراً ما يتعلم الطلبة المعلومات عن طريق الحفظ والاستظهار دون أي إدراك كاف لمعانيها، ومن ثم لا يتوافر لديهم الفهم السليم لها، ولا القدرة على استخدامها في عمليات تتطلب مثلاً التطبيق أو التحليل. وقد أوضحت بعض الدراسات أن حوالي (٥٠٪) من المعلومات التي يكتسبها الطلبة في مقرر معين لا تتوافر فيه وظيفية المعلومات تنسى بعد عام من دراستهم لها، بينما ترتفع هذه النسبة وتصل إلى ما يزيد على (٧٥٪) بعد مرور عامين، ويمثل هذا- ولا شك – فاقداً كبيراً في التعلم، وفيما يبذل فيه من وقت وجهد وتكلفة (مجموعة من خبراء تدريس العلوم، ١٩٩٩). وقد بين ويتروك (Wittrock,1991) أن التعلم من أجل الفهم عملية توليدية لبناء نوعين من العلاقات: بين أجزاء المعلومات الجديدة، وبين المعلومات الجديدة والمعرفة السابقة والخبرات السابقة الموجودة لدى الطلبة. وبذلك يولد الطلبة مخططات أو تفسيرات تنظم المعلومات في بنية مترابطة ومتماسكة، والتي ترتبط ذهنياً مع المعلومات والخبرات السابقة المتواجدة لديهم.

فالتعلم وفق هذه النظرة، عملية يتم فيها البحث عن المعنى أو توليده انطلاقاً من الخبرة السابقة واستناداً إليها عند مواجهة خبرة جديدة، وفي هذه العملية يحاول الطالب أن يوفق بين الخبرة السابقة والخبرة الجديدة، ويظهر هذا التوفيق -إذا كان ناجحاً- في تطوير البنية المعرفية ذات العلاقة لديه، إما بتوسيعها أو تفريقها وإما بتغييرها. وكلما حقق الطالب تعلماً جديداً حقق مزيداً من النماء. وعلى ذلك، فالنماء عملية دينامية متحركة تتجلى في قدرة الفرد على التعامل مع المواقف الجديدة عليه (الشيخ، ٢٠٠٣).

ووفقاً لمعايير تدريس العلوم على معلمي العلوم أن يخططوا برنامج العلوم القائم على الاستقصاء العلمي، بحيث يركز الاستقصاء ،على أسئلة أو مهمات حقيقية، والتي تتولد من خبرات الطلبة -وتكون الاستراتيجية الرئيسية لتدريس العلوم (NAS& NRC 1996)، وذلك من خلال الالتزام بالآتي:

١- تصميم مجتمعات تعلم صغيرة داخل الفصول، تعكس ما يحدث في المجتمع الأكبر، وتعمل كمختبر أو معمل لتعلم الحياة الواقعية، ودراسة البيئة والظواهر الطبيعية.

٢- إيجاد بيئات تعلم فاعلة مثيرة للتحدي ومساندة للتفاعل الاجتماعي الديمقراطي، وذلك من خلال استخدام العمليات العلمية في بحث المشكلات ومهام التعلم.

٣- تصميم خبرات تعلم منظمة تسهل المبادرة الذاتية، ويتوصل الطلبة من خلالها إلى المعلومات

بأنفسهم ويستكشفونها بجهدهم الذاتي، وبناء أساليب تشجع تكوين علاقات تعاونية وداعمة بين الطلبة، ليقوموا بمساعدة بعضهم البعض في مجموعات التعلم الصغيرة وبتوجيه ومساعدة المعلم.

٤- توظيف طرائق تعليم وتعلم ومصادر لإشراك الطلبة في تعلم فاعل، وذلك من أجل تطوير معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم.

٥- جعل مواد التدريس ذات هدف ومعنى، تشجع الطلبة على متابعة اهتمامهم، ومساعدتهم في ربط التعلم بأهدافهم الشخصية.

٦- إشراك الطلبة في تعلم فاعل وذلك من خلال تغيير دور المعلم التقليدي، وهو إيصال ونقل وتلقين المعلومات إلى موجه ومساعد وميسر لتعلمهم.

٧- اختيار مواضيع وقضايا بحث وثيقة الصلة بالطلبة، وتوفر لهم الفرص لتوظيف مهارات التفكير العليا وحل المشكلات، وتوجههم لمصادر التعلم الملائمة.

٨- توفير خبرات تعلم تتيح توظيف مهارات التفكير الإبداعي، وتؤكد على التعلم النشط، وتشجع على تكوين علاقات تعاونية وداعمة بين الطلبة.

٩- توظيف طرائق التقييم المختلفة من أجل تقييم وتقدير الجهد الجماعي والجهد الفردي (عبد السلام، ٢٠٠١).

كما أكد البنائيون على أهمية ربط المعرفة بالحياة، وبينوا أن التعلم ذا المعنى أو المعرفة الهادفة قد يلقى تشجيعاً من البيئة التعليمية التي لها ثلاث صفات أساسية، وهي (James; Huber &, Moallem, 2000):

١- تهيئة بيئة تعلم تمكن الطلبة من الانخراط في خبرات تعلم هادفة ومثيرة التحدي فكرياً، وذلك من خلال توظيف المهمات والمشكلات الحقيقية (Authentic Problems)، والتي تربط المعرفة العلمية بالحياة من خلال سياق ملموس عن العالم الحقيقي.

٢- توفير خبرات تعلم تساعد في ربط الطلبة بالعالم خارج المدرسة، بحيث تمثل بيئة التعلم الطبيعة المعقدة للعالم الحقيقي، وتتجنب التبسيط الزائد للمهمات التعلمية.

٣- تطوير خبرات تعلم ترعى روح المبادرة وتشجعها، و تدعم بيئة التعليم البنائي للمعرفة التعاونية من خلال المفاوضات الاجتماعية.

فالتعلم التعاوني شيء أكثر من مجرد ترتيب جلوس الطلبة، فتعيين الطلبة في مجموعات وإبلاغهم بأن يعملوا معاً لا يؤديان بالضرورة إلى عمل تعاوني، ولذا فإن بناء الدروس على نحو يجعل الطلبة يعملون بالفعل بشكل تعاوني مع بعضهم بعضا يتطلب توظيف خبرات تعلم تتسم بالمرونة والابتكار، والتخطيط لخبرات تعلم منظمة تسهل المبادرة الذاتية والتعلم التعاوني، وهذا يتطلب فهماً للعناصر التي تجعل التعلم التعاوني عملاً ناجحاً، ويسمح إتقان هذه العناصر الأساسية للمعلمين بأن:

١- يتناولوا دروسهم ومناهجهم ومقرراتهم الموجودة ويبنوها بشكل تعاوني.

٢- يكيفوا دروس التعلم التعاوني طبقاً لخصوصية حاجاتهم التعليمية، وظروفهم ومناهجهم وموادهم وطلابهم (جونسون وآخرون، ١٩٩٥).

وهذا يعني أن النظرة الحديثة للتعلم هي عملية بنائية اجتماعية، يتم فيها توفير بيئة تعلمية إيجابية لحدوث التعلم، من خلال تفاعل الطالب مع الآخرين، من أقران ومعلمين، فيشاركهم ويحاججهم في المعاني المولدة، مما يؤدي به إلى تصويب المعنى الذي ولده وصقله، على أن يتم ذلك كله في بيئة تحترم فيها الأفكار ويشجع الحوار والمحاكمة دون خشية من الوقوع في الخطأ (الشيخ، ٢٠٠٣).

ولكي تكون النشاطات التربوية فعالة، فإنها تتطلب التخطيط الصائب لمهمات عمل المجموعات على نحو يؤدي إلى رفع مستوى تفاعل الطلبة، وعلى ذلك فالخبرات التعلمية والمهمات الفعالة يجب أن تكون "حقيقية" وتتصف بما يلي:

١- أن تكون متوافرة لجميع الطلبة، بحيث تمكن كافة الطلبة من الوصول إلى أعلى مستويات التعلم وتحقيق النجاح.

٢- أن تدعو الطلبة لاتخاذ قرارات، وتسهل المبادرة الذاتية.

٣- أن تشجع الطلبة على طرح أسئلة إبداعية مثل: ماذا لو ؟

٤- أن تشجع الطلبة على استخدام أساليبهم الخاصة في التفكير، وتسمح لهم بتكامل المعرفة والمهارات وطرائق الاستقصاء والبحث في مواضيع مختلفة.

٥- أن تعزز النقاش والاتصال بين الطلبة بأسلوب أخلاقي يقوم على الانفتاح والمساواة دون استثناء، وتشجعهم على التعبير عن أفكارهم وطرح الأسئلة وتبادل وجهات النظر، وتطوير مهارات اتصال فاعلة وسلوكات اجتماعية وتعلمية مناسبة.

٦- أن تدعم بالخبرات المتنوعة، وذات صلة بالطلبة، وتوفر الفرص لبحث الأفكار والمفاهيم المهمة.

٧- أن توجه الطلبة لتحقيق أهداف محددة.

٨- أن تمتلك عنصر المفاجأة، وتشجع الطلبة على المجازفة وتثير التحدي الفكري لديهم.

٩- أن تكون ممتعة للطلبة.

١٠- أن تكون قابلة للتوسع، وذلك من خلال إشراك الطلبة في بحث فكرة ما ودراستها وتنفيذها، وصقل توسيع فهمهم وملحوظاتهم فيما تعلموه، وإتاحة الفرص لهم للتأمل فيما يتعلمونه، وتوظيف ما يفهمونه على مواضيع ومسائل وقضايا جديدة (هيئة التعليم، ٢٠٠٦. ;Wheatley,1991) فالتعلم الحقيقي يحدث عندما يتم تصميم خبرات تعلم تبنى على معارف الطلبة السابقة وخبراتهم الحياتية واهتماماتهم وتعززها، وإشراك الطلبة في خبرات تعلم من شأنها أن تحقق تكامل

الأفكار والمفاهيم والمعلومات بين المواد الدراسية، وتوفر خبرات تعلم تساعد في ربط الطلبة بالعالم خارج المدرسة، وتركز على المواضيع والمشاكل والقضايا المجتمعية، بحيث يتعلم الطلبة من خلال المشاركة في النشاطات التي يتم فيها حل مشكلات حياتية حقيقية، أو إبداع نتائج لها هدف حياتي حقيقي، على خلاف العديد من نشاطات التعلم التقليدي التي ليس لها أي معنى خارج الغرفة الصفية، والسبب الجوهري في التأكيد على نشاطات التعلم الحقيقي هو أنها: تعمل على تشجيع الطلبة لأن يتحملوا مسؤولية تعلمهم، وتزيد الصلة بما يتعلمونه، وتطور بنية معرفية عميقة وغنية لديهم، وتشجع عملية التعاون والتفاوض بينهم، وتشجعهم على متابعة اهتماماتهم للإجابة عن أسئلة مهمة متعلقة بهم ومشابهة للنشاطات التي يقوم بها العلماء المحترفون (Crawford; Krajcik & Marx 1999).

ويؤكد مجموعة من الباحثين على أهمية تصميم خبرات تعلم ترعى روح المبادرة وتشجعها، وتيسر السلوكات التعلمية لدى الطلبة مثل: المغامرة الفكرية، ودراسة الأفكار واختبارها، وتوظيف المبادرات، وإتاحة الفرص لهم لعرض مغامراتهم الفكرية في المدرسة وخارجها، وتقييم العلاقات بين المبادرات الشخصية والعمل، وأنماط الحياة، وبذلك لابد من توفير مستويات ملائمة من التعقيد للمهمات والخبرات التعلمية والتي تعكس الطريقة التي يمكن أن تستخدم فيها المعرفة في الحياة الواقعية، ويأخذ بعين الاعتبار عند إعدادها أن تشتمل على سياقات معقدة تعكس قدر الإمكان تعقيدات العالم الحقيقي.

(هيئة التعليم،٢٠٠٦؛ Cognition and Technology Group,1990a; Cognition and Technology Group at Vanderbilt, 1990b& Cognition and Technology Group at Vanderbilt,1990c; Brown& Duguid,1989; Young& McNeese,1993;Winn, 1993;Resnick, 1987; Moore,1994; Tripp, 1993;Palincsar, 1989; Harley, 1993 & Gabrys, 1993; Collins,1989).

وعلى ضرورة توظيف طرائق التساؤل والاستفسار لإشراك الطلبة في حوارات ونقاشات حيوية ومعنوية مستدامة حول المواضيع والأفكار المهمة والرئيسة، وتصميم خبرات تعلم وتنظيمها، توفر الفرص للطلبة لاستكشاف الأفكار الجديدة، وتطوير معارفهم ومهاراتهم من خلال الاستقصاء، يبني الطلبة من خلالها المعرفة، ويحصلون على الفهم للأفكار العلمية الأساسية أثناء التفاعل الممتع مع مجتمع التعلم الصفي (هيئة التعليم، ٢٠٠٦؛ Rivard, & Straw, 2000). وتعمل على إشراك الطلبة في خبرات تعلم من شأنها تحقق تكامل الأفكار والمفاهيم بين المواد الدراسية، حيث يعرض فيها السياق الكامل للموقف الحياتي دون تجزئ أو تحليل (Brown& Duguid, 1993).

وقد بين يونج، ومكنيز (Young& McNeese,1993) عشر سمات للمهمات الحقيقية، وهي أنها:

١- توفر فرصاً للطلبة لتفحص المهام من منظورات مختلفة باستخدام مجموعة من المصادر، وتتيح الفرص لهم للبحث في وجهات النظر الأخرى ومناقشتها، واستكشاف أفكار جديدة، ودراسة وجهات النظر

والتفسيرات والمعاني المختلفة، وتكوين الأفكار وعرضها.

٢- تشتمل على خبرات تعلم ترتبط بمواقف حياتية، تركز على الخبرات التعلمية الغنية النقدية، والتي تمكن الطلبة من الانخراط في خبرات تعلم هادفة ومثيرة التحدي فكرياً.

٣- توفر تفاعلات بين شخصية وذلك من خلال بناء علاقات إيجابية وبناءة بين الطلبة قائمة على الثقة والاحترام المتبادل، والتواصل والتفاعل بين الطلبة يقوم على الانفتاح والشمولية والمساواة دون تمييز.

٤- توفر فرصة للتعاون من خلال بناء أساليب تشجع على تكوين علاقات تعاونية وداعمة بين الطلبة، فالتعاون هو جزء أساسي من المهمة في السياق وفي العالم الحقيقي ولا يمكن للطالب تحقيقه بمفرده.

٥- تكون غير محددة أو واضحة التعريف، وتتطلب توليد مشكلات فرعية ملائمة أو ذات علاقة.

٦- تشتمل على خبرات تحقق تكامل الأفكار والمفاهيم والمعلومات المتعلقة بمواد دراسية مختلفة، وتؤدي إلى مخرجات متنوعة، فالنشاطات تشجع على منظورات متداخلة الأنظمة وتمكن من أدوار وخبرة متنوعة لا لميدان واحد جيد التعريف.

٧- تشتمل على مهام معقدة يجب أن يستقصي فيها خلال فترة مستمرة من الزمن، فالنشاطات تكتمل في أيام أو أسابيع أو أشهر وليس في دقائق أو ساعات، وهي تتطلب استثماراً مهماً للوقت وللموارد الفكرية.

٨- تسمح بحلول متنافسة ونتائج متنوعة، فالنشاطات تسمح بشريحة واسعة من النتائج الخاضعة لحلول عديدة ذات طبيعة مفتوحة الإجابة وليس على إجابة صحيحة واحدة تحصل بتطبيق إجراءات وقواعد.

٩- توفر للطلبة فرصة لاستكشاف الأفكار الجديدة وتطوير معارفهم ومهاراتهم من خلال الاستقصاء، وذلك لملاحظة وإدراك الخصائص الحسية للمشكلات مثل: تحديد أي المعلومات الملائمة وذات العلاقة من المعلومات غير الملائمة.

١٠- توفر فرصة لاكتساب القيم، والغايات، والأهداف والتي غالباً ما تكون ذات أهمية فردية واجتماعية.

وقد قام كل من ستيربيرغ ووجر وأوكاجاكي (Sternberg;Wagner & Okagaki,1993) بتحديد الفروق الموجودة بين أنواع المهمات والمشكلات التي يواجهها الطلبة في المواقف الأكاديمية المدرسية من ناحية والجوانب العملية والتطبيقات الحياتية من ناحية أخرى. فعلى سبيل المثال، غالباً ما تكون المهمات والمشكلات الأكاديمية بطبيعتها: معدة من قبل الآخرين، محددة بشكل واضح، وتقدم معلومات بشكل واف، وتحتمل إجابة واحدة صحيحة فقط، وأيضاً غير مرتبطة بالخبرات اليومية ولا تثير اهتماماتهم. وعلى النقيض من الأسلوب الأكاديمي فإن طبيعة المشكلات التي يواجهها الطالب في حياته الواقعية تكون غير واضحة التعريف، وتسمح بحلول متنافسة ونتائج متنوعة

(تسمح بشريحة واسعة من النتائج الخاضعة لحلول عديدة، وليس على إجابة صحيحة واحدة تحصل بتطبيق إجراءات وقواعد)، ولها علاقة بخبرات الطلبة السابقة، وعادة ما تكون محفزة وتثير اهتماماتهم.

وقد أشارت كثير من الدراسات إلى فاعلية المهمات الحقيقية في تسهيل الخبرات التعلمية عند الطلبة (Carver, 2001& Duncan,1996). ومن هنا تم التركيز على تنمية استراتيجيات التدريس التي تستخدم في سياقات الفصول الحقيقية وبناء المعنى من خلال التفاوض الاجتماعي (Shepardson,1993).

وأشار كلايدن، وآخرون (Clayden; Desforges; Mills & Rawson, 1994) إلى أن نوع النشاطات التي يكثر استخدامها في الغرف الصفية تؤدي إلى تركيز جهود الطلبة على التفاعل حول الإجراء بدلاً من التفاعل حول المعنى وتلخيص الأفكار، مثال: الطلبة تعلموا من الخبرات الصفية كيفية القيام بالعمل، وكي فية الظهور بشكل أنيق، وكيفية إنهاء العمل في الوقت المحدد، وكيفية الترتيب. ولكن ليس لدى الطلبة القدرة على ربط ما درسوه من معلومات بعضها ببعض، أو الاستفادة منها عند تعرضهم لسؤال تطبيقي، أو الإجابة عن تساؤلات تتعلق بالجوانب التطبيقية لمعرفتهم العلمية. وهذا يعني ضرورة الاهتمام بربط المعرفة العلمية بحياة الطلبة ما أمكن من خلال أنشطة وتطبيقات متنوعة، وتحفزهم على المشاركة في ذلك من خلال إتاحة الفرصة لهم للتحدث عن خبرات حياتية عاشوها.

ومن هنا جاءت الدراسة الحالية لتستقصي فاعلية ربط محتوى العلوم بالحياة على أنماط التفاعلات الاجتماعية داخل المجموعات التعاونية وعلى فهم الطالبات للمفاهيم العلمية واتجاهاتهن نحو مادة العلوم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تنبع مشكلة الدراسة من خبرة الباحثة في العمل الميداني كأخصائية معايير في دولة قطر، ومنسقة برامج تطوير مهني في جامعة قطر، حيث لاحظت من خلال عملها تدني مستوى التعلم لدى الطلبة، ويبدو الضعف واضحاً لدى الطلبة في استيعاب المعرفة العلمية وتوظيفها، عندما يواجهون بأسئلة أو مواقف تطبيقية، فهم ليس لديهم القدرة على ربط ما درسوه من معلومات بعضها ببعض، أو الاستفادة منها عند تعرضهم لسؤال تطبيقي. وهذا يتفق مع ما أشارت إليه كثير من الدراسات، وذلك أن الطلبة قد يكون لديهم معلومات عما درسوه، لكنهم ليسوا قادرين على ربط ما درسوه بالواقع، أو الإجابة عن تساؤلات تتعلق بجوانب تطبيقية عن معرفتهم العلمية (أبو شيخة ٢٠٠٢م، Arvaja; Hakkinen; Rasku & Etelapelto, 2002). وإلى أن العديد من ممارسات التدريس المتبعة في المدارس تعمل على تجريد المعرفة من سياقها، وتقدم على شكل مهام صفية معزولة السياق، وفي أغلب الأحيان يكون هنالك اختلاف بين الأنشطة المدرسية

من ناحية والأنشطة الحياتية من ناحية أخرى، حيث إن العديد من الأنشطة التي يقوم الطلبة بتنفيذها ليست لها علاقة لها أو ارتباط بالعالم الحقيقي أو بحياتهم اليومية، أو تعكس حقيقة الأداء الذي يقومون به خلال أعمالهم اليومية .(Brown & et, all ,1989)

وتأتي هذه الدراسة لاستقصاء أثر ربط محتوى العلوم بالحياة على أنماط التفاعلات الاجتماعية داخل المجموعات التعاونية وعلى فهم الطالبات للمفاهيم العلمية وعلى اتجاهاتهن العلمية.

لذلك تسعى الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما أثر ربط محتوى العلوم بالحياة على أنماط التفاعلات الاجتماعية التي تستخدمها الطالبات داخل المجموعات التعاونية ؟

٢- ما أثر ربط محتوى العلوم بالحياة على فهم الطالبات للمفاهيم العلمية؟

٣- ما أثر ربط محتوى العلوم بالحياة على اتجاهات الطالبات نحو مادة العلوم؟

فرضيات الدراسة

١-لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى الطالبات اللواتي درسن محتوى العلوم من خلال المهمات الحقيقية ومستوى الطالبات اللواتي درسن محتوى العلوم بشكل مجرد في أنماط تفاعلاتهن الاجتماعية داخل المجموعات التعاونية ؟

٢-لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى الطالبات اللواتي درسن محتوى العلوم من خلال المهمات الحقيقية ومستوى الطالبات اللواتي درسن محتوى العلوم بشكل مجرد في درجة فهمهن للمفاهيم العلمية؟

٣-لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى الطالبات اللواتي درسن محتوى العلوم من خلال المهمات الحقيقية ومستوى الطالبات اللواتي درسن محتوى العلوم بشكل مجرد في اتجاهاتهن نحو مادة العلوم؟

مصطلحات الدراسة

المهمات الحقيقية (Authentic Tasks)

وهي مهام لديها سياق ملموس عن العالم الحقيقي للطالب، وهي مهام تعتمد على مشكلات حياتية . (Crawford; Krajcik , & Marx1999). وفي هذه الدراسة قامت الباحثة بإعداد مهمات حقيقية حياتية لها صلة بحياة الطالبات اليومية وبالمعرفة العلمية المقررة في مادة العلوم للصف الثامن الأساسي، وبالمفاهيم المتعلقة بوحدة النباتات الخضراء ووحدة علاقات التغذية، حيث تمت صياغة أسئلة ومهمات على شكل مواقف حياتية مألوفة لدى الطالبات.

أنماط التفاعلات الاجتماعية

تم اعتماد أربعة أنماط تفاعلية وهي التي أوردها أرفاجا وزملاؤه (Arvaja; Hakkinen; Rasku & : Etelapelto, 2002)

١- نمط المشاركة غير النقدية في المعرفة (Joint Uncritical Knowledge Sharing): في هذا النمط يتم

طرح الأفكار بشكل سطحي، ويتجنب الطلبة المعارضة في الرأي، فإذا ما عارض أحدهم قولاً معيناً فإنه يتم إقناعه بسهولة لتغيير رأيه، وهنا يتم إنجاز المهمة بأسرع وقت ولا يحدث أي تعمق في الموضوع.

٢- نمط بناء المعرفة الناقد (Joint Critical Knowledge Building): في هذا النمط يطرح كل طالب رأيه، وتتم مناقشة بعض أوجه الخلاف بشكل جدي، إلى أن يتم في النهاية الوصول إلى اتفاق، وفي هذا النمط يحترم كل من المشاركين وجهة النظر الأخرى، وهذا النوع يقود إلى فهم مشترك وأعمق للموضوع الذي تتم دراسته، ويمكن أن نطلق على هذا النمط "النمط التعليمي ذو المستوى العالي".

٣- نمط سيطرة القائد (Leader Dominance): في هذا النمط يكون للقائد أو المنسق سلطة معرفية على الآخرين، وعادة ما يقوم هذا القائد (المسيطر) بطرح معظم الاقتراحات بنفسه، ونادراً ما يعطي أي تفسير أو إيضاح لاقتراحاته، كما يقوم أيضاً باتخاذ القرارات دون استشارة أحد، بينما على الآخرين أن يحصلوا على موافقته في أي شيء يقومون به، وفي هذا النمط لا يصل الحوار إلى أي مستوى عال أو متقدم؛ لأن الأفكار ليست معللة، إذ إن أكثرها يعتمد على وجهة نظر أحادية.

٤- النمط الإرشادي (Tutoring): وفي هذا النمط يقوم الشخص الذي يملك معرفة أكثر في موضوع معين بإرشاد الشخص الذي لديه معرفة أقل، ويصل الحوار إلى مستوى أعلى من المستويات التي يصل إليها في الأنماط الأخرى، ويقود الحوار الذي يجري هنا في هذا النمط إلى إدراك أعمق للموضوع وإلى فهم مشترك أقوى.

فهم المفاهيم العلمية

قدرة الطالبة على استيعاب المفاهيم العلمية وتوظيفها في مواقف حياتية جديدة، وهذه المفاهيم المتعلقة بوحدة النباتات الخضراء ووحدة علاقات التغذية، وقد قيس الفهم بالعلامة المحصلة على اختبار فهم المفاهيم العلمية (البعدي) الذي أعد خصيصاً في هذه الدراسة.

الاتجاه نحو مادة العلوم

يعرف بأنه مفهوم يعبر عن محصلة استجابات الطالب نحو موضوعات مادة العلوم، ويسهم في تحديد مدى قبول الطالب أو رفضه لمادة العلوم. وقيست اتجاهات الطالبات نحو مادة العلوم بمقدار ما حصلت عليه من علامات وفق مقياس الاتجاهات الذي قامت الباحثة بإعداده.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها من الدراسات العربية القليلة في مجال التعلم الحقيقي، أي من خلال ربط محتوى العلوم بالحياة (المهمات الحقيقية) وخاصة على مستوى دولة قطر، كما تكتسب أهميتها من أهمية التطوير في أساليب تدريس العلوم في نظام المدارس المستقلة، حيث إنها تتطرق إلى نموذج تعلم

جديد قد يفيد في تحسين المستوى التحصيلي للطلبة، وتنمية مواهب الطالب القطري بشكل خاص، إذ إنها سوف تقدم نموذجاً جديداً يمكن المعلمين من استخدامه في تدريس مادة العلوم في المدارس المستقلة. ومن مبررات هذه الدراسة: تلبية التوجهات الحديثة لدولة قطر نحو التعليم (أطلقت مبادرة تطوير التعليم العام في دولة قطر قبل خمس سنوات، وأصبح نظام التعليم قائماً على أساس المعايير). وشعور الباحثة بممارسات معظم معلمي مادة العلوم غير المناسبة في التدريس، والتي قد يترتب عليها عدم تحقيق الأهداف المرجوة من تطبيق معايير العلوم. ولما كانت هذه الدراسة تعنى بطريقة تدريس حديثة، فإن الباحثة ترى إمكانية أن يستفيد منها المعنيون في هيئة التعليم وفي جامعة قطر، من خلال تضمين المهمات الحقيقية في المناهج الدراسية، والتركيز على كيفية ربط محتوى العلوم بالحياة من خلال المهمات الحقيقية، وتدريب المعلمين على استخدامها في التدريس عن طريق الدورات وورش العمل الخاصة بتدريس المادة.

حدود الدراسة ومحدداتها

اقتصرت الدراسة على الطالبات الإناث من طالبات الصف الثامن الأساسي في مدرسة مستقلة واحدة في دولة قطر دون الذكور، وتحددت نتائج هذه الدراسة بتعريف كل من فهم المفاهيم العلمية، والاتجاه نحو العلوم الذي تبنته الدراسة، وبالأدوات المستخدمة في قياسها.

الدراسات السابقة

يمكن تصنيف الدراسات ذات الصلة بمشكلة الدراسة الحالية كالآتي:

أولاً: الدراسات التي تناولت البحث في التفاعلات الاجتماعية بين الطلبة في مجموعات صغيرة.

ثانياً: الدراسات التي تناولت ربط محتوى العلوم بالحياة والمهمات الحقيقية.

وفيما يلي عرض لهذه الدراسات حسب المجالات:

أولاً: الدراسات التي تناولت البحث في التفاعلات الاجتماعية بين الطلبة في مجموعات صغيرة.

هنالك عدد محدود من الدراسات العربية التي تناولت مجال عمليات التفاعل ضمن المجموعات التعاونية، أما الدراسات الأجنبية فهي كثيرة ومتنوعة من حيث الجوانب التي تغطيها، وفيما يلي عرض لبعض الدراسات العربية والأجنبية.

قامت أبو شيخة (٢٠٠٢) بدراسة هدفت إلى الكشف عن بعض أنماط التفاعلات الاجتماعية داخل المجموعات التعاونية وأثرها في بناء المعرفة العلمية لدى طلبة الصف الخامس الأساسي، وقد تم اعتماد التسجيل الصوتي لما يدور بين أفراد المجموعة، ومن ثم تفريغ التسجيل وتقسيمه إلى مقاطع حوارية، ثم تصنيفها في أنماط رئيسة وأخرى فرعية مع تسجيل الزمن الذي استغرقه كل مقطع حواري، ومن خلال

تفريغ المقاطع الحوارية المسجلة أمكن تصنيفها إلى ثلاثة أنماط رئيسة هي: التفاعل حول المعنى، والتفاعل حول الإجراء، والتفاعل حول الدور، مع وجود أنماط فرعية لكل نمط، كما أظهرت نتائج الدراسة أن النسبة الكبرى من التفاعل دارت حول المعنى حيث بلغت النسبة المئوية لهذا النمط(٥٧,٠٦٪)، بينما وجد نمط التفاعل حول الإجراء بنسبة (٣١,٥١٪)، ونمط التفاعل حول الدور بنسبة بلغت(١١,٤٣٪)، وقد عزيت الفروق في النسب المئوية بين الأنماط المختلفة إما إلى طبيعة النشاط، أو إلى طبيعة الطالبات أنفسهن، من حيث المرحلة العمرية، أو المستويات العقلية لديهن.

وهدفت دراسة تشاينج وغو (Chiang & GUO, 1999)إلى البحث عن كيفية اتفاق الطلبة على الحلول والإجابات، وكيفية معالجتهم لعدم الاتفاق في حصص العلوم. أجريت الدراسة على (١١٦) طالباً من طلبة الصف الخامس في مدرسة أساسية. وتوصلت الدراسة إلى أن الطلبة يتفقون على الحلول والإجابات من خلال:

- تشابه وجهات نظرهم .
- قدرة أحد الأطراف على تقديم تفسيرات مقنعة.
- الثقة في آراء أحد أفراد المجموعة دون جدال أو دون التأكد من مدى صحة هذه الآراء.
- عدم الرغبة في المجادلة أو في الخروج عن رأي المجموعة.

أما عن كيفية معالجة الطلبة لعدم الاتفاق في مجموعتهم فقد وجدت الدراسة عدة طرق منها:

- إقناع المعارض باستخدام الأمثلة والتفسيرات.
- إقناع المعارض باستخدام التجارب.
- تجنب الجدال بالسكوت حتى انتهاء فترة المناقشة.
- تجنب الجدال باعتماد الحلول الوسطية.
- الاستمرار في المحافظة على فكرة شخص واحد والاستمرار في العمل بها دون الانتباه إلى استجابات الآخرين. فالطلاب المبدعون أحبوا إعطاء أمثلة وتفسيرات وعمل تجارب لإثبات أفكارهم أو لإيجاد إجابة مقبولة، وأما غير المبدعين في العلوم الذين تنقصهم الثقة بالنفس ففضلوا البقاء صامتين واستمروا في العمل وحدهم.

أما دراسة هوجن ونستاسي وبرسلي (Hogan; Nastasi. & Pressley,1999). فقد استقصت مكونات النقاش والحوار والأنماط التفاعلية وصعوبات التفكير في أربع مجموعات مشكلة من صفين علميين من مستوى الصف الثامن، وقد تم تصوير التفاعلات الاجتماعية للمجموعات التعاونية بالفيديو وتسجيلها صوتياً، وتحليلها بطرق متعددة. وقد أشارت النتائج إلى التباين في كمية الحوار المتعلق ببناء المعرفة بين المجموعات، وظهر ثلاثة أنماط للحوار خلال عملية بناء المعرفة، وهي:

١- الإجماعي (consensual) : عندما يقوم أحد المتحدثين بالمساهمة في المناقشة وذلك من خلال الموافقة على العبارات ببساطة دون نقاش، أو أن يكون محايداً حيال العبارات المطروحة، أو يعيد حرفيا العبارات المطروحة، وبذلك يشجع المتحدث على الاستمرار .

٢- المستجيب (responsive): في هذا النمط تكون أنماط الاستجابة عادة قصيرة، ولا يتم ربط الأفكار الجديدة مع الأفكار المطروحة .

٣- التوسيعي (elaborative): في هذا النمط يقوم أفراد المجموعة بمساهمات متعددة تبنى أو توضح الأفكار المطروحة من الآخرين، ويتم ربط الأفكار الجديدة مع الأفكار المطروحة مسبقا كما قد يتم تصحيحها.

وقام دويت وروث وكمورك وويلبر
(Duit; Roth ; Komorek,&Wilbers, 1998)
بتحليل الحوار الصفي لاستقصاء كيفية تعلم الطلبة في مادة العلوم، وذلك من أجل الحصول على منظور متكامل عن التعلم في مادة العلوم. وتم تسجيل الحصص على أشرطة فيديو بالإضافة إلى أخذ الملاحظات الميدانية، ومقابلة بعض طلبة العينة. وأشارت النتائج إلى أن الكثير من المفاهيم النهائية التي يخرج بها الطلبة بعد حصة العلوم لا تتفق مع المفاهيم العلمية الصحيحة وإنما هي مفاهيم وسيطة.

وقام بيانشيني (Bianchini,1997) بدراسة هدفت إلى معرفة كيفية بناء المجموعة للمعرفة العلمية، حيث شارك في هذه الدراسة (٨٠) طالباً من الصف السادس .وأظهرت النتائج أن مناقشة المجموعات نادراً ما تتعدى الملاحظات أو القضايا الإجرائية، وأن الطلبة نادراً ما يقومون بتوظيف المعرفة في الحياة اليومية، حيث إن مناقشة المفاهيم والتطبيقات والروابط العلمية كان من النادر ظهورها. وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة شيباردسون (Shepardson, 1996)وذلك أن تفاعلات الأطفال الاجتماعية في مجموعاتهم لم تتضمن أي مداولة للمعنى، وإنما اقتصرت على مداولة الأعمال واستخدام الأدوات، وقد كان يظهر عادةً سلطة أحد الأطفال على الآخرين في المجموعة.

ثانياً : الدراسات التي تناولت ربط محتوى العلوم بالحياة والمهمات الحقيقية

قام الشيخي (٢٠٠٠) بدراسة هدفت إلى استقصاء أثر ربط المحتوى بحياة الطلبة اليومية على تحصيلهم في الرياضيات وعلى اتجاهاتهم نحوها. وقد تألفت عينة الدراسة من (٦٩) طالباً موز عين في مجموعتين. وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى للمحتوى (حياتي – مجرد)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى للمحتوى (حياتي – مجرد) لصالح طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا المحتوى الحياتي.

وأكدت دراسة بيرد وبيدجو (Baird & Pedigo, 2003) ودراسة حسين وشي (Hsin; Shyu, 1997) على فاعلية المهمات الحقيقية بالاقتران مع التعلم التعاوني ومع أدوات تكنولوجيا المعلومات في تسهيل تعلم الطلبة، وفي تحفيزهم على التفاعل والتفاوض في حل المشكلات، وعلى استخدام أدوات تكنولوجيا المعلومات المتنوعة، حيث إن التواصل بين الطلبة كان فعالاً، فالطلبة يساعدون بعضهم بعضاً، ويطلبون المساعدة عندما يحتاجون اليها. كما أشارت دراسة هيرنتجون (Herrington,1997) إلى أن التصميم التدريسي الذي ارتكز على المهمات الحقيقية بالتكامل مع التكنولوجيا والتعليم من خلال برنامج الوسائط المتعددة يعتبر بديلاً فعالاً لنموذج النظام التعليمي التقليدي، وأن أفضل تصميم لأدوات الوسائط المتعددة هي التي يتم تطبيقها بشكل جماعي وليس بشكل فردي للمتعلمين.

كما أشارت دراسة كارامسكي وميرفش وأرامي (Kramarski; Mevarsch; Arami, 2002) إلى أن الطلبة الذين تعرضوا للتدريس فوق المعرفي بالتكامل مع استراتيجية التعلم التعاوني من خلال مهمات حقيقية، قد تفوقوا بشكل واضح على نظرائهم الذين تعرضوا فقط إلى التعلم التعاوني مع نفس المهمات، أي أن هنالك تأثيراً للعمليات فوق المعرفية في تسهيل تنفيذ المهمات الحقيقية، وهذا التأثير الإيجابي لمجموعة التعلم التعاوني والتعلم فوق معرفي من خلال المهمات الحقيقية شمل كلاً من ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض.

أما الدراسة التي قام بها روث وروكودهيري (Roth; Roychoudhur,1993) فقد هدفت إلى تقصي تأثير المهمات الحقيقية في تطوير مهارات عمليات العلم عند الطلبة. وقد شملت الدراسة (٤٨) طالباً من مرحلة الصف الحادي عشر لدرس الفيزياء، و(٢٩) طالباً من مرحلة الصف الثاني عشر لمادة الفيزياء، و(٦٠) طالباً من مرحلة الصف الثامن لمادة العلوم العامة، وقد عمل الطلبة في مجموعات تعاونية في جميع الجلسات المخبرية بالاستقصاء- المفتوح، أي من خلال الخبرات المخبرية غير التقليدية (مهمات حقيقية). وقد أشارت النتائج إلى أنه يوجد تطور في مستوى اكتساب الطلبة لمهارات عمليات العلم، فالطلبة تعلموا: أن يعرفوا ويحددوا بدقة المتغيرات وثيقة الصلة، وأن يفسروا ويحللوا البيانات، وأن يخططوا ويصمموا التجارب، وأن يشكلوا الفرضيات. وقد توصلوا إلى مستوى الاحتراف عندما كانت التجارب تنجز في سياق ذي معنى.

وفي ضوء الدراسات السابقة والتي تم الاطلاع عليها، وجدت الباحثة أنه لا تزال الدراسات التي تربط بين المهمات الحقيقية (ربط محتوى العلوم بالحياة) وأنماط التفاعلات الاجتماعية، وفهم المفاهيم العلمية، والاتجاهات نحو مادة العلوم قليلة محلياً وعربياً وأجنبيا، وأن هذه الدراسات تركز على أحد الجوانب

التي ستبحثها هذه الدراسة، حيث حاولت هذه الدراسة قياس فاعلية أثر ربط محتوى العلوم بالحياة من خلال مهمات حقيقية على أنماط التفاعلات الاجتماعية داخل المجموعات التعاونية وعلى فهم الطالبات للمفاهيم العلمية وعلى اتجاهاتهن نحو مادة العلوم، واستقصاء هذا الجانب في مناهج دولة قطر، وهذا ما تفردت به هذه الدراسة. وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة، وأبعادها المختلفة، وتصميم الدراسة، واختيار المتغيرات وأدوات جمع البيانات، والمعالجة الإحصائية، وغير ذلك.

الطريقة والإجراءات

مجموعة الدراسة

تم اختيار مدرسة معيذر الإعدادية المستقلة بنات في

تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية

تعد هذه الدراسة شبه تجريبية لمجموعتين متكافئتين:

- مجموعة تجريبية (تعلم تعاوني + مهمات حقيقية): اختبار قبلي في التحصيل واختبار قبلي في الاتجاهات، معالجة لمدة خمسة أسابيع، اختبار بعدي في التحصيل واختبار الاتجاهات.
- مجموعة ضابطة (تعلم تعاوني + مهمات مجردة): اختبار قبلي في التحصيل واختبار قبلي في الاتجاهات، لا معالجة لمدة خمسة أسابيع، اختبار بعدي في التحصيل واختبار الاتجاهات.

وقد كانت المتغيرات في هذه الدراسة كما يأتي:

١- المتغير المستقل، وهو طريقة التدريس، ولها مستويان:

أ) طريقة التعلم التي تشمل ربط محتوى العلوم (وحدة النباتات الخضراء ووحدة علاقات التغذية) بالحياة من خلال المهمات الحقيقية.

ب) طريقة التعلم التي تشمل دراسة محتوى العلوم (وحدة النباتات الخضراء ووحدة علاقات التغذية) بشكل مجرد.

٢- المتغيرات التابعة:

أ) أنماط التفاعلات الاجتماعية.

ب) فهم المفاهيم العلمية

ج) الاتجاه نحو مادة العلوم.

المعالجة الإحصائية

وقد تم تحليل البيانات واستخدم اختبار χ^2 للكشف عن وجود فروق إجمالية ذات دلالة إحصائية في أنواع الأنماط التفاعلية السائدة قبل المعالجة وبعدها، وحسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطالبات في الاختبار القبلي والبعدي لكل من: الاختبار التحصيلي، ومقياس الاتجاه نحو مادة العلوم، وكذلك استخدمت الباحثة اختبار (ت) حسب أسئلة الدراسة.

دولة قطر لتنفيذ هذه الدراسة، لاستعداد المعلمات للتعاون لتنفيذ هذه الدراسة، حيث إن عدد طالبات الصف الثامن في هذه المدرسة (٢٠٠) طالبة موزعة في ثمانية فصول، وتم اختيار أربعة فصول (١٠٠ طالبة) لتشكيل عينة الدراسة بشكل عشوائي، حيث اختير فصلان كمجموعة تجريبية وعددهن (٥٠) طالبة، وفصلان كمجموعة ضابطة وعددهن (٥٠) طالبة.

أدوات الدراسة

تم استخدام الأدوات التالية في هذه الدراسة للإجابة عن أسئلة الدراسة:

أولاً: أداة الملاحظة.

ثانياً: الاختبار التحصيلي في مادة العلوم.

ثالثاً: مقياس الاتجاه نحو مادة العلوم.

وفيما يلي وصف مفصل لهذه الأدوات المستخدمة:

أولاً: أداة الملاحظة

لتحديد الأنماط التفاعلية التي تشيع بين طالبات الصف الثامن الأساسي في المجموعات التعاونية لتنفيذ المهمات الحقيقية، تم تطوير أداة ملاحظة تشمل الجوانب المختلفة.

وقد تم تطوير أداة الملاحظة بالخطوات التالية:

١- مراجعة الأدب التربوي حول مفهوم التفاعلات الاجتماعية في المجموعات التعاونية، بهدف التعرف على الأنماط التفاعلية التي تمت دراستها من قبل الباحثين (Mercer, 1996 & Arvaja, et. al, 2002) واختيار أنماط تفاعلية للمجموعات بحيث تكون ممكنة الملاحظة.

٢- تم اعتماد أربعة أنماط تفاعلية وهي التي أوردها أرفاجا وزملاؤه (Arvaja, et. al, 2002) لوصف التفاعل بين المجموعات وهي:

أ) النمط الناقد في بناء المعرفة ويشمل:

- النمط الناقد التشاركي على مستوى المجموعة كلها، حيث إن الطالبة في هذا النمط: تقترح الأفكار وتوضحها، تربط وتلخص أفكار زميلاتها، تعطي التبريرات، تشجع الأخريات على المشاركة، تعزز أفكار ومبادرات زميلاتها.
- النمط الناقد غير المتساوي (النمط الإرشادي)، حيث إن الطالبة في هذا النمط: تقدم المساعدة لزميلاتها، تطلب المساعدة من أعضاء مجموعتها.

ب) النمط غير الناقد ويشمل:

- نمط المشاركة غير الناقدة، حيث إن الطالبة في هذا النمط: تقترح الأفكار دون توضيحها، تشارك من خلال التأييد والتكرار فقط، تتقبل أفكار الأخريات دون طلب التوضيح والتبرير، تدعو الزميلة المعارضة لتغيير رأيها بسهولة دون تبرير، تتسرع في إصدار الأحكام والقرارات لإنهاء المهمة بأسرع ما يمكن.
- النمط التسلطي والمسيطر، حيث إن الطالبة في هذا النمط: تستنكر أفكار ومبادرات

زميلاتها، تظهر ذاتها، تلجأ إلى رفع الصوت أثناء المناقشات كوسيلة لإثبات وجهة نظرها، تصنع القرار الفردي دون استشارة أحد، تفتعل مشكلة للتخلص من الافتقار للدليل على ما تطرح الطالبة من آراء.

٣- الصدق البنائي لأداة الملاحظة: تم التحقق من صدق أداة الملاحظة من خلال توزيعها في صياغتها الأولية على عدد من المختصين والخبراء في المجلس الأعلى للتعليم في دولة قطر، وعلى أساتذة في كليات التربية بجامعة قطر، حيث بلغ عدد المحكمين خمسة عشر، وطلب منهم إبداء آرائهم في:

أ) مدى ملاءمة هذه الأداة لملاحظة الأنماط التفاعلية بين طالبات الصف الثامن في دولة قطر.

ب) مدى كفاية الأنماط التفاعلية.

ج) الصياغة اللغوية.

وقد تم التعديل لبعض الأنماط التفاعلية بناءً على اقتراحات المحكمين.

وقد تم تجريب هذه الأداة على عينة استطلاعية تتكون من مجموعتين تعاونيتين مكونة كل منها من أربع طالبات من ذوات المستويات غير المتجانسة في التحصيل من مجموعة الطالبات التي شكلن مجتمع الدراسة، وذلك بهدف التعرف على مدى ملاءمة الأداة لملاحظة الأنماط التفاعلية، والتأكد من مدى كفاية الأنماط التفاعلية.

وللتحقق من صدق التحليل لأنماط التفاعلات الاجتماعية، قامت الباحثة بعرض تحليل التفاعلات الاجتماعية للطالبات بغرض التعرف على أنماط التفاعلات الاجتماعية على عدد من الخبراء والمشرفين في أساليب التدريس حيث بلغ عددهم ستة، وعند عملية التحليل كان عدد الأشخاص الذين قاموا بعملية التحليل ثلاثة أشخاص، وتسمى هذه الطريقة طريقة التثليث (triangulation)، وقد اعتمد صدق الأداة على درجة التطابق بين النتائج التي تم الحصول عليها.

٤- ثبات أداة الملاحظة: للتأكد من ثبات أداة الملاحظة قامت الباحثة بإعادة تحليل عينة من التفاعلات بعد فترة من الزمن (بعد فترة من تحليلها للمرة الأولى حيث كانت المدة شهرا) وحسب معامل ثبات عملية التحليل باستخدام الثبات (Inter-rater reliability) فبلغ (٠,٩٠) وهذا يعتبر مناسبا.

ثانياً: اختبار المفاهيم العلمية

أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً لقياس مدى فهم طالبات الصف الثامن للمفاهيم العلمية وفق الخطوات التالية:

١- تحديد الهدف من الاختبار: حتى تكشف عن مدى فهم الطالبات للمفاهيم العلمية التي هدف إليها الدراسة.

٢- تمت صياغة بنود اختبار المفاهيم العلمية في الموضوعات المراد إجراء التجربة فيها، وهي وحدة النباتات الخضراء ووحدة علاقات التغذية، حيث

تكون الاختبار في صورته الأولية من خمسين فقرة من نوع الاختيار من متعدد لكل فقرة أربعة بدائل، واحدة منها صحيحة، وروعي فيه أن تكون فقرات الاختبار من مستوى الاستيعاب والفهم.

٣-للتأكد من صدق اختبار المفاهيم العلمية، تم عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين في طرق تدريس العلوم ، وعدد من المشرفين التربويين، وعدد من المدرسات من ذوات الخبرة التدريسية في المرحلة الأساسية والثانوية، حيث بلغ عددهم ستة، لإبداء وجهة نظرهم في:

- مناسبة أسئلة الاختبار التحصيلي للهدف الذي صمم من أجله.

- مناسبة أسئلة الاختبار التحصيلي لطالبات الصف الثامن الأساسي.

ثم جرب الاختبار التحصيلي على عينة استطلاعية مكونة من اثنتين وأربعين طالبة بالصف الثامن الأساسي من غير طالبات عينة الدراسة (من مدرسة أخرى ومن ضمن مجتمع الدراسة) ، وذلك بهدف:

١- حساب متوسط زمن الإجابة للاختبار.

٢ - حساب ثبات الاختبار التحصيلي.

٣- حساب معامل الصعوبة لأسئلة الاختبار .

٤- حساب معامل التمييز لأسئلة الاختبار .

وكان متوسط زمن الإجابة على الاختبار (٤٥) دقيقة، وحسبت معاملات التمييز والصعوبة للاختبار. وفي ضوء ذلك تم حذف بعض الفقرات إما لأن معامل تمييزها كان أقل من (٠,٢٠)، أو لأن معامل صعوبتها لم يقع بين (٠,٢٠) و(٠,٨٠) أو للسببين معا. وأصبح الاختبار التحصيلي في صورته النهائية يتكون من ٣٠ سؤالا، ولكل سؤال علامة واحد (٣٠علامة). وحسب معامل ثبات الاختبار من إجابات العينة السابقة باستخدام معادلة كودر–ريتشاردسون (Kr20) فبلغ (٠,٧٨) .

ثالثاً: مقياس الاتجاه نحو مادة العلوم

تم إعداد مقياس الاتجاه نحو مادة العلوم باتباع الخطوات التالية :

١- تم تحديد الهدف من المقياس: وهو بناء لقياس اتجاه طالبات الصف الثامن الأساسي نحو مادة العلوم.

٢- تم تحديد خمسة محاور للمقياس اندرج تحتها ٣٥ عبارة في صورتها الأولية، وذلك بالاستفادة من الأدب التربوي الخاص لإعداد مثل هذه المقاييس في مجال العلوم (اشتيوي، ٢٠٠١؛ الرازحي، ١٩٨٩؛ زيتون، ١٩٨٨؛ Misiti,1991;Mercer, 1996)

٣- للتأكد من صدق المقياس تم عرضه في صورته الأولية على عدد من المحكمين حيث بلغ عددهم ستة لإبداء وجهة نظرهم في:

أ) سلامة الفقرات من حيث الصياغة والدقة اللغوية.

ب) قدرة العبارات في الكشف عن اتجاه طالبات الصف الثامن الأساسي.

ج) مدى مناسبة العبارات للمحور الذي تنتمي إليه.

د) أية معلومات واقتراحات يرونها مناسبة.

٤- بناء على اقتراحات المحكمين وآرائهم تمت إعادة صياغة بعض الفقرات، وحذفت أخرى أجمع المحكمون على حذفها، وأصبح في صورته النهائية يتكون من أربع وعشرين عبارة وضعت تحت المحاور الخمسة الآتية:

أ) الاتجاهات نحو معلمة العلوم، وله ثلاث عبارات من ١-٣.

ب) الاستمتاع بدراسة العلوم، وله خمس عبارات من ٤-٨.

ج) الاستمتاع بالأنشطة والتجارب العملية، وله ست عبارات من ٩-١٤.

د) الاستمتاع بقراءة الكتب العلمية، ومشاهدة الأفلام العلمية وله خمس عبارات من١٥-١٩ .

هـ) أهمية دراسة العلوم في الحياة وله خمس عبارات من ٢٠-٢٤.

٥- وضعت هذه العبارات في صورة استبانة، بحيث تقترن كل عبارة بمقياس مدرج ذي الثلاث استجابات، وهي (موافق، غير متأكد، غير موافق)، ويطلب من الطلبة الاستجابة إلى واحدة منها، وكانت الدرجات على النحو التالي:

موافق: ٣ درجات، غير متأكد: درجتان، غير موافق: درجة واحدة هذا بالنسبة للعبارات الموجبة، والعكس بالنسبة للعبارات السالبة، وحيث إن المقياس يتكون من ٢٤ عبارة فإن الدرجة النهائية (٧٢ درجة)، والدرجة الصغرى (٢٤ درجة).

وأجريت تجربة استطلاعية لمقياس الاتجاه نحو العلوم لطالبات الصف الثامن الأساسي، حيث طبق على عينة استطلاعية وذلك بهدف:

١- حساب متوسط زمن الاجابة للمقياس.

٢- حساب ثبات المقياس.

وقد كان متوسط زمن الاجابة على المقياس الاتجاه نحو مادة العلوم لطالبات الصف الثامن الأساسي (٢٠ دقيقة). أما الثبات فتم حسابه باستخدام معامل ألفا كرونباخ وكان مساوياً ٠,٨٦، وهو معامل ثبات مناسب، وبهذا أصبح المقياس صالحاً للتطبيق.

النتائج

أولاً: النتائج المتعلقة بأنماط التفاعلات الاجتماعية

للتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة قبل البدء بالمعالجة في أنماط التفاعلات الاجتماعية الشائعة بينهن (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) تم استقصاء أنماط التفاعل التي تشيع بينهن أثناء عملهن في مجموعات غير متجانسة لمهمات أكاديمية في مادة العلوم (وحدة الكثافة) وذلك من خلال ملاحظة الطالبات باستخدام أداة الملاحظة من قبل الباحثة والمعلمة المتعاونة، حيث كان عدد المجموعات التعاونية عشر مجموعات غير متجانسة توزعت على الشعبتين

التجريبية والضابطة، خمس مجموعات لكل شعبة، وعدد الطالبات في كل مجموعة خمس طالبات، وقد سجل للمجموعات عشر جلسات لكل شعبة قبل التطبيق، وتسجيل التفاعلات الحاصلة بين الطالبات في كل مجموعة تعاونية أثناء نقاشهن على أشرطة تسجيل، ثم تبع ذلك الاستماع وتفريغ التفاعلات المسجلة على أشرطة التسجيل، ثم تحليل هذه التفاعلات وتحديد أنماط التفاعلات التي استخدمتها كل طالبة في المجموعة التعاونية.

ويبين الجدول رقم (١) توزيع أنماط الاتصال لتفاعلات طالبات الصف الثامن قبل المعالجة.

الجدول رقم (١). توزيع أنماط الاتصال لتفاعلات طالبات الصف الثامن الأساسي أثناء تنفيذهن للمهمات المحددة في المجموعات التعاونية قبل المعالجة(*) .

			المجموعة		
			تجريبية	ضابطة	الكلي
نمط التفاعلات الاجتماعية	النمط الناقد التشاركي	Count	١١٣	١٢٠	٢٣٣
		% within المجموعة	١٤,٥٪	١٥,٧٪	١٥,١٪
	النمط الناقد غير المتساوي	Count	٢٠	١٤	٣٤
		% within المجموعة	٢,٦٪	١,٨٪	٢,٢٪
	نمط المشاركة غير الناقدة	Count	٤٣٤	٤٢٩	٨٦٣
		% within المجموعة	٥٥,٥٪	٥٦,٠٪	٥٥,٧٪
	النمط التسلطي والمسيطر	Count	٢١٥	٢٠٣	٤١٨
		% within المجموعة	٢٧,٥٪	٢٦,٥٪	٢٧,٥٪
الكلي		Count	٧٨٢	٧٦٦	١٥٤٨
		% within المجموعة	١٠٠,٠٪	١٠٠,٠٪	١٠٠,٠٪

(*) χ^2=1.477 ، ح= ٣؛ ذات دلالة على مستوى 0.688 .

لوحظ من الجدول رقم (١) أن الشعبتين التجريبية والضابطة قد تقاربتا في أنواع الأنماط التفاعلية السائدة قبل البدء في المعالجة، حيث إن أكثر الأنماط التي استخدمت في المجموعات التعاونية للشعبتين التجريبية والضابطة هو نمط المشاركة غير الناقد في الجلسات العشر التي عقدت في بداية الدراسة. وقد استخدم اختبار χ^2 للكشف عن وجود فروق إجمالية ذات دلالة إحصائية في أنواع الأنماط التفاعلية السائدة قبل البدء

في المعالجة بين المجموعتين التجريبية والضابطة، فتبين أن قيمة χ^2 المحسوبة تساوي (1.477) (a) ودرجات الحرية(٣)، ومستوى الدلالة الإحصائية (0.688)، وهي غير دالة إحصائيا عند (α = ٠,٠٥)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنواع الأنماط التفاعلية السائدة قبل البدء في المعالجة، الأمر الذي يدل على تكافؤ المجموعتين قبل البدء في المعالجة.

بعد التأكد من تقارب المجموعتين التجريبية وفي هذه المرحلة تم تطبيق المعالجة حيث قامت طالبات المجموعة التجريبية بتطبيق طريقة التعلم التي تشمل ربط محتوى العلوم لمهمات أكاديمية متعلقة بوحدة النباتات الخضراء ووحدة علاقات التغذية بالحياة من خلال المهمات الحقيقية، في حين طبقت المجموعة الضابطة هذه الوحدة طريقة التعلم التي تشمل دراسة محتوى العلوم (وحدة النباتات الخضراء ووحدة علاقات التغذية) بشكل مجرد، وقد سجل لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة عشر جلسات أثناء تطبيق المعالجة، وتسجيل التفاعلات الحاصلة بين الطالبات في كل مجموعة تعاونية أثناء نقاشهن على أشرطة تسجيل، ثم تبع ذلك الاستماع وتفريغ التفاعلات المسجلة على أشرطة التسجيل، ثم تحليل هذه التفاعلات وتحديد أنماط التفاعلات التي استخدمتها كل طالبة في المجموعة التعاونية.

ويبين الجدول رقم (٢) توزيع أنماط الاتصال لتفاعلات طالبات الصف الثامن أثناء تطبيق المعالجة.

الجدول رقم (٢). توزيع أنماط الاتصال لتفاعلات طالبات الصف الثامن الأساسي أثناء تنفيذهن للمهمات المحددة في المجموعات التعاونية قبل المعالجة. (*)

			المجموعة		
			تجريبية	ضابطة	الكلي
نمط التفاعلات الاجتماعية	النمط الناقد التشاركى	Count	٩٥٥	٣٧٨	١٣٣٣
		% within المجموعة	٥٤,٨٪	٢٢,٤٪	٣٨,٨٪
	النمط الناقد غير المتساوى	Count	٢٤٦	٣٦	٢٨٢
		% within المجموعة	١٤,١٪	٢,١٪	٨,٢٪
	نمط المشاركة غير الناقدة	Count	٤٣٤	٨٤٣	١٢٧٧
		% within المجموعة	٢٤,٩٪	٤٩,٩٪	٣٧,٢٪
	النمط التسلطى والمسيطر	Count	١٠٨	٤٣٢	٥٤٠
		% within المجموعة	٢٧,٥٪	٢٥,٦٪	١٥,٧٪
الكلى		Count	١٧٤٣	١٦٨٩	٣
		% within المجموعة	١٠٠,٠٪	١٠٠,٠٪	١٠٠,٠٪

(*) χ^2=730.869، ح= ٣ ذات دلالة على مستوى α = 0.000 .

يتضح من الجدول (٢) أن الشعبتين التجريبية والضابطة قد اختلفتا في أنواع الأنماط التفاعلية السائدة بعد المعالجة، حيث إن أكثر الأنماط التي استخدمت في المجموعات التعاونية للمجموعة التجريبية النمط الناقد التشاركي (٥٤,٨٪) في حين كان نمط المشاركة غير الناقد للمجموعة الضابطة (٤٩,٩٪) هو السائد. وقد استخدم اختبار χ^2 للكشف عن وجود فروق إجمالية ذات دلالة إحصائية في أنواع الأنماط التفاعلية السائدة بعد المعالجة بين المجموعتين التجريبية والضابطة، فتبين أن قيمة χ^2 المحسوبة تساوي (730.869 (a))، ودرجات الحرية (٣)، ومستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٠٠)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند (α=٠,٠٥)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنواع الأنماط التفاعلية السائدة بعد المعالجة، ولصالح المجموعة التجريبية.

ثانياً: النتائج المتعلقة بفهم المفاهيم العلمية عند طالبات الصف الثامن واتجاهاتهن نحو مادة العلوم.

بعد تصحيح الاختبار التحصيلي حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطالبات في الاختبار القبلي واختبار (ت) وكانت كما في الجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٣). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لأثر الطريقة على الاختبارات القبلية.

	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الاختبار التحصيلي القبلي	المجموعة التجريبية	٥٠	٥,١٠	٢,٣٦٧	٠,٠٨٥	٩٨	٠,٩٣٣
	المجموعة الضابطة	٥٠	٥,٠٦	٢,٣٦٠			
مقياس الاتجاهات القبلي	المجموعة التجريبية	٥٠	٤٢,٦٢	١١,٧٤٤	٠,٠١٧	٩٨	٠,٩٨٦
	المجموعة الضابطة	٥٠	٤٢,٥٨	١١,٧٢٧			

يلاحظ من الجدول رقم (٣) أن ثمة تقارباً بين المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية والمتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في الاختبار القبلي، ومن أجل معرفة ما إذا كان هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار القبلي استخدم اختبار (ت)، ويظهر الجدول رقم (٣) نتائج هذا التحليل ويتبين الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =٠,٠٥) في اختبار التحصيل القبلي، مما يدل على أن المجموعتين متكافئتان في التحصيل قبل تنفيذ التجربة.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =٠,٠٥) في مقياس الاتجاهات القبلي، مما يدل على أن المجموعتين متكافئتان في الاتجاه نحو العلوم قبل البدء بالتجربة. أي أن المجموعتين متكافئتان في اختبار التحصيلي القبلي ومقياس الاتجاهات نحو مادة العلوم القبلي.

ويظهر الجدول رقم (٤) نتائج الاختبار التحصيلي البعدي ومقياس الاتجاه نحو مادة العلوم البعدي.

الجدول رقم (٤). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لأثر الطريقة على الاختبارات البعدية.

	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الاختبار التحصيلي القبلي	المجموعة التجريبية	٥٠	٢١,٩٢	٦,٦٦٣	٣,٧٠٤	٩٨	٠,٠٠٠
	المجموعة الضابطة	٥٠	١٦,٠٦	٨,٩٨٦			
مقياس الاتجاهات القبلي	المجموعة التجريبية	٥٠	٦٤,٠٤	٨,٨٥٥	٦,٤٧٣	٩٨	٠,٠٠٠
	المجموعة الضابطة	٥٠	٥١,٥٢	١٠,٤٢٤			

لوحظ من الجدول رقم (٤) أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية كان أعلى من المتوسط الحسابي في المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي، ومن أجل معرفة ما إذا كان هذه الفروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي استخدم اختبار (ت)، ويتبين من الجدول رقم (٤) ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α =٠,٠٥) تعزى لأثر الطريقة على التحصيل ، حيث بلغت قيمة "ت" (٣,٧٠٤) ودرجة حرية (٩٨)، ومستوى دلالة (٠,٠٠٠)، وجاءت الفروق لصالح الطريقة التجريبية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α =٠,٠٥) تعزى لأثر الطريقة على الاتجاهات نحو مادة العلوم البعدي، حيث بلغت قيمة "ت" (٦,٤٧٣) ودرجة حرية (٩٥,٥٠٢)، ومستوى دلالة (٠,٠٠٠)، وجاءت الفروق لصالح الطريقة التجريبية.

مناقشة النتائج والتوصيات

أشارت نتائج الدراسة إلى أن المجموعتين التجريبية والضابطة قد اختلفتا في أنواع الأنماط التفاعلية السائدة بعد المعالجة، حيث إن أكثر الأنماط التي استخدمت في المجموعات التعاونية للمجموعة التجريبية النمط الناقد

التشاركي في حين كان نمط المشاركة غير الناقد في المجموعة الضابطة هو السائد. وقد استخدم اختبار χ^2 للكشف عن وجود فروق إجمالية ذات دلالة إحصائية في أنواع الأنماط التفاعلية السائدة بعد المعالجة بين المجموعتين التجريبية والضابطة، فتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنواع الأنماط التفاعلية السائدة بعد المعالجة، ولصالح المجموعة التجريبية.

ويمكن أن نعزو هذه النتائج إلى أن طالبات المجموعة التجريبية قد استخدمن المهارات الاجتماعية اللازمة لإقامة مستوى فعال من التعاون والحوار من خلال استخدام مشكلات حياتية حقيقية (المجموعة التجريبية) يعمل على تعزيز التفاعل الإيجابي بين الطالبات، ويؤدي إلى أنماط تفاعلية استكشافية وبناء معرفة ناقدة، وأشارت النتائج إلى تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في تحصيلهن وفي اتجاهاتهن نحو العلوم، وتعارضت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الشيخي (٢٠٠٠).

ويمكن أن نعزو هذه النتائج إلى أن طالبات المجموعة التجريبية قد تعلمن من خلال بيئة تعلم حقيقية، من خلال المشاركة في النشاطات التي يتم فيها حل المشكلات الحياتية الحقيقية، أو إبداع نتائج لها هدف حياتي حقيقي، وتربط بين ما يقدم في فصول الدراسة وبين الحياة اليومية للطالبة، وتغرس في عقول الطالبات ونفوسهن أن ما يدرسنه في فصول المدرسة له فوائد كثيرة في حياتهن اليومية، وأن ما يدور في المدرسة مرتبط بالحياة التي يعشنها، بالتالي لا يشعرن بالانفصال بين ما يدرسنه من علوم وما يكتسبنه من خبرات في فصول الدراسة، وبين الحياة اليومية التي يعشنها، ويتم ذلك في إطار منطقي بحيث تكتسب الطالبات خبراتهن من البيئة المحيطة ويوظفن معارفهن في الأنشطة الحياتية (مجموعة من خبراء تدريس العلوم، ١٩٩٩). وقد يرجع سبب ذلك إلى أن حل المشكلات الحياتية الحقيقية تحفز على تعاون الطالبات مع بعضهن البعض، وتثير دافعيتهن للتعلم، وما يترتب عليه من تفاعل إيجابي بين الطالبات، فالنشاطات الحقيقية لها ارتباط بالعالم الحقيقي، وتتطابق قدر الإمكان مع مهام العالم الحقيقي وليست مع مهام صفية معزولة السياق، وتخضع لتفسيرات متعددة بدلا من حل سهل لتطبيق الموجود، وتوفر فرصة للطالبات لتفحص المهمة من منظورات مختلفة باستخدام مجموعة مصادر، وتفحص المسألة من خلال مجموعة منظورات نظرية وعملية وليس من خلال منظور واحد تقلده الطالبات لينجحن، وتوفر كذلك فرصة لهن للتفكر والتأمل وتفحصها بعمق:

(Cognition and Technology Group at Vanderbilt, 1993c;Bransford,Vye&Risko,1990 & Bransford;Sherwood;Hasseelbring;Kinzer&Williams 1990).

وبالتالي ستصبح المادة الدراسية أسهل بالنسبة لهن ويحرزن نتائج أفضل، على خلاف المجموعة الضابطة التي تعلمت من خلال نشاطات التعلم التقليدي التي ليس لها أي معنى خارج الغرفة الصفية. وهذا يتفق مع

توجه التعلم البنائي، حيث بين البنائيون أن التعلم ذا المعنى أو المعرفة الهادفة قد يلقى تشجيعاً من البيئة التعليمية التي يتم فيها استخدام مهام ومشكلات حياتية حقيقية، والتي تشجع الطلبة على الاكتشاف، أو إنتاج قوانين جديدة ،أو تعديل القوانين القديمة، وفي هذه العملية يصلن إلى فهم أعمق للمفاهيم والمبادئ الرئيسية (James; Huber&, Moallem, 2000).

وأشارت النتائج إلى أن ربط محتوى العلوم بالحياة من خلال المهمات الحقيقية يعمل على تنمية الاتجاه الإيجابي نحو التعلم وتأثيره الإيجابي في المجال الانفعالي، ويمكن أن تفسر هذه النتيجة أن الاتجاهات المكتسبة تكسب بعد اكتساب المعارف والمهارات العقلية والنفس حركية والمتعلقة بتلك الاتجاهات، فمن خلال ربط الخبرات التعلمية في العلوم بالخبرات اليومية، فإنها تثير حماس الطالبات للمعرفة واكتساب الخبرات، ويتم ذلك من خلال ربط الخبرات التعليمية بالخبرات اليومية، وتقديم الإجابات المقنعة التي تثيرها الطالبات مع إتاحة فرصة للمشاركة الإيجابية لهن بحيث تقتنع الطالبات بفائدة العلوم وأثرها في حياتهن اليومية (مجموعة من خبراء تدريس العلوم، ١٩٩٩).

فمن خلال المهمات الحقيقية تقوم الطالبات بإيجاد حلول لمشكلات حياتية واقعية، والتي في نفس الوقت تعمل على تحفيزها وتوضيح المعنى والهدف من التعلم (Brown, & Duguid 1989) فتعليم المعرفة من خلال المهمات الحقيقية، تسمح للطالبة بالتفاعل مع المشكلة، وتشعر بحاجتها لذلك، لأنها تتضمن البعد الانفعالي، وبالتالي إثارة دافعيتها للتعلم والمثابرة لمتابعة العمل في تنفيذ المهمة.

وفي ضوء ما سبق فإنه يمكن تحديد التوصيات التي خلصت إليها الدراسة بما يلي:

١- التركيز على المعلمين بعامة ومعلمي العلوم بخاصة على أن يتدربوا على كيفية إعداد المهمات الحقيقية، وتشجيعهم على تطبيقها مع طلبتهم في التدريس.

٢- أن تتضمن برامج تأهيل المعلمين وتدريبهم مساقات عن أساسيات إعداد وتطبيق المهمات الحقيقية، بهدف إكسابهم الكفايات الخاصة بتدريس العلوم ، لتشمل: التدريب على كيفية إعداد المهمات الحقيقية، وتصميم مواقف تعلمية من خلال مشكلات واقعية وظواهر حياتية تربط العلم بالحياة.

٣- إجراء دراسات عملية أخرى في مراحل التعليم المختلفة حول فاعلية استخدام المهمات الحقيقية في تنمية مهارات تعليمية أخرى.

المراجع

أبو شيخة،رواء حسن سعيد. *أنماط التفاعلات الاجتماعية داخل المجموعات التعاونية وأثرها في بناء المعرفة العلمية لدى طلبة الصف الخامس الأساسي*. رسالة ماجستير غير منشورة. عمان: الجامعة الأردنية، ٢٠٠٢م.

الرازحي، عبد الوارث عبده. *اتجاهات طلبة الصف الثالث الثانوي نحو الأحياء.* رسالة ماجستير غير منشورة. الأردن، إربد: جامعة اليرموك، ١٩٨٩م.

اشتيوي، نبيل عـزام. *دور العمل المخبري في تنمية مهارات التفكير العلمي والاتجاهات نحو العلوم لدى طلاب الصف السابع الأساسي.* رسالة ماجستير غير منشورة. الأردن، إربد: جامعة اليرموك، ٢٠٠١م.

الشيخ، عمـر. *خصائص البيئات التعلمية الصفية والمدرسية السائدة في المدارس الأردنية-دراسة مسحية.* الأردن، عمان: اليونيسف، ٢٠٠٣م.

الشيخي، هاشـم سـعيد أحمـد. *أثر ربط محتوى الرياضيات بالحياة اليومية على تحصيل طلبة الصف الثالث المتوسط بمدينة جدة في الرياضيات وعلى اتجاهاتهم نحوها.* رسالة ماجستير غير منشورة. الأردن، عمان: الجامعة الأردنية، ٢٠٠٠م.

العبد الكريم، إيمـان عمـر إبـراهيم. *أثر تدريس الكيمياء، الحاسب الالي على تحصيل طالبات الصف الأول الثانوي واتجاهاتهن نحو مادة الكيمياء بإحدى المدارس في مدينة الرياض.* رسالة ماجستير غير منشورة. المملكة العربية السعودية، الرياض: جامعة الملك سعود، ٢٠٠٠م.

جونسون، ديفيد؛ جونسون، روجر؛ هولبك واديـث جونسـون. *التعلم التعاوني.* ترجمة: مدارس الظهران الأهلية. ط١. المملكة العربية السعودية: الظهران، ١٩٩٥م.

زيتون، عايش. *الاتجاهات والميول العلمية في تدريس العلوم.* ط١. الأردن، عمان: دار عمار للنشر والتوزيع، ١٩٨٨م.

عبد السلام، مصطفى عبد السلام. *الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم.* القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠١م.

مجموعة من خبراء تدريس العلوم. *دليل تدريس العلوم في التعليم العام.* ط١. المملكة العربية السعودية، الرياض: المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، ١٩٩٩م.

هيئة التعليم. *المعايير المهنية الوطنية للمعلمين وقادة المدارس في دولة قطر.* الدوحة: المجلس الأعلى للتعليم، ٢٠٠٦م.

المراجع الأجنبية:

Arvaja,Maarit , Hakkinen,Paivi, Rasku-Puttonen,Helena & Etelapelto, Anneli . Social processes and knowledge building during small group interaction in a school science project. *Scandinavian Journal of Educational Research, 46,* (2002), 161-179.

Baird, C.,& Pedigo, K. *Building bridges: authentic problem solving in a community of learning.* Paper presented at the Higher Education Research and Development Society of Australasia (HERDSA) Annual Conference, Christchurch, New Zealand, 2003.

Bianchini,JulieA. Where knowledge construction, equity, & context intersect: student learning of science in small groups. *Journal of Research in Science Teaching, 34* , (1997), *1039-1065.*

(pp. 453-494). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1989.

Crawford, Barbara A, Krajcik ,Joseph S, Marx, Ronald, W. Elements of a Community of Learners in a Middle School Science Classroom. *Science Education,* V(83),N(6), (1999). p701-723.

Duit, R; Roth, W. M., Komorek, M. & Wilbers, J. Conceptual change cum discourse analysis to understand cognition in a unit on chaotic system: towards an integrative perspective on learning in science. *International journal for Science Education, 20,* (1998), 1059-1073.

Duncan, S. L. Cognitive apprenticeship in classroom instruction: implications for industrial and technical teacher education. *Journal of Industrial Teacher Education,* (1996). *3*(3), 66-86.

Gabrys, G., Weiner, A., & Lesgold, A. *Learning by problem solving in a coached apprenticeship system.* In **M. Rabinowitz (Ed.),** *Cognitive science foundations of instruction*. (pp. 119-147). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1993.

Harley, S. Situated learning and classroom instruction. *Educational Technology, 33*(3), (1993), 46-51.

Herrington. J. *Authentic learning in interactive multimedia environments*. Unpublished doctoral dissertation, Edith Cowan University, 1997.

Hogan , Kathleen; Nastasi, Bonie .K.& Pressley, Michael. Discourse patterns and collaborative scientific reasoning in peer and teacher- guided discussions. *Cognition&Instruction,* (1999). 07370008, 17 (4).Database: Academic Search Elite.

Hsin-Yih ; Shyu. Effect of Anchored Instruction on Emhancing Students' Problem-Solving Skills. *Eric, ED* (1997). 405841.

James M, Applefieid; Huber, Richard, Moallem, Mahanze. Constructivism in Theory & Practice: Toward A Better Understanding, *High School Journal,* 00181498, Vol. 84, Issue 2. (2000). Data Base: Academic Search Elite. 27/8/2002.

Kramarski, Barcha,; Mevarsch R Zemira,; Arami, Marsej. The Effects of Metacognitive Instruction on Solving Mathematical Authentic Tasks, *Educational Studies in Mathematics*. Vol. 49, issue 2. (2002). 225-250.

Mercer. IN Arvaja Maarit; Hakkinen Paivi; Rasku-Pttonen Helena; Etelapelto Anneli .Social processes knowledge building during

Bransford, J.D., Sherwood, R.D., Hasselbring, T.S., Kinzer, C.K., & Williams, S.M. *Anchored instruction: Why we need it and how technology can help.* In D. Nix & R. Spiro (Eds.), *Cognition, education and multimedia: Exploring ideas in high technology* (pp. 115-141). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. (1990).

Bransford, J.D., Vye, N., Kinzer, C., & Risko, V. *Teaching thinking and content knowledge: Toward an integrated approach.* In B.F. Jones & L. Idol (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp. 381-413). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 1990.

Brown, J.S., Collins, A., & Duguid, P. Situated cognition and the culture of learning. *Educational **Researcher**, 18*(1), (1989). 32-42.

Brown, J.S., & Duguid, P. Stolen knowledge. *Educational Technology, 33*(3), (1993). 10-15.

Carver, S. *Cognition and instruction: enriching the laboratory experience of children, teachers, parents, and undergraduates.* In B. Kharh (Ed.), *Cognition and Instruction: Twenty-five years of Progress* Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 2001.

Chiang, Chia-Ling& GUO, Chorng-JEE. An analysis of agreement and disagreement among elementary pupils in science group discourse. *Proc. Natl. Sci. Counc. ROC(D),* 9, (1999). 45-55.

Clayden, E., Desforges, C., Mills, C., & Rawson, W. Authentic activity and learning. *British Journal of Educational Studies, 42*(2), (1994), 163-173.

Cognition and Technology Group at Vanderbilt. Anchored instruction and its relationship to situated cognition. *Educational Researcher,* (1990a). *19*(6), 2-10.

Cognition and Technology Group at Vanderbilt. Technology and the design of generative learning environments. *Educational Technology,* (1990b). *31*(5), (1990b). 34-40.

Cognition and Technology Group at Vanderbilt *Toward integrated curricula: Possibilities from anchored instruction. In **M. Rabinowitz (Ed.),** Cognitive science foundations of instruction* (pp. 33-55). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 1993c.

Collins, A., Brown, J. S. & Newman, S. E. *Cognitive apprenticeship: teaching the crafts of reading,writing, and mathematics.* In **L. B. Resnick (Ed.),** *Knowing Learning and Instruction: Essays in Honor of Robert Glaser*

small group interaction in a school science project". *Scandinavian Journal of Educational Research, 1*, (2002). 161-179.

Misiti, F.L. et al. Science attitude scale for middle schools students. *Science Education,* 75 (5), (1991). 525-540.

Moore, J.L., Lin, X., Schwartz, D.L., Petrosino, A., Hickey, D.T., Campbell, O., Hmelo, C., & Cognition and Technology Group at Vanderbilt. The relationship between situated cognition and anchored instruction: A response to Tripp. *Educational Technology, 34*(10), (1994). 28-32.

National Academy of Sciences, National Research Council; *National Science Education Standards.* Second Printing, USA, National Academy press, 1996.

Palincsar, A.S. Less charted waters. *Educational Researcher, 18*(5), (1989). 5-7.

Resnick, L. Learning in school and out. *Educational Researcher, 16*(9), (1987b). 13-20.

Rivard, Leonard, P; Straw, Sstanley, B. The effect of Talk and Writing on Learning Science :An Exploratory Study . *Science Education,* V(84), N(5), (2000). 566-590.

Roth, Wolff –Michael; Roychoudhury, Anita. The Development of Science Process Skill in Authentic Contexts. *Journal of Research in Science Teaching,* 30,(2), (1993). 127-152.

Shepardson, D. Social interactions and the mediation of science learning in two small groups of first graders *Journal of Research in Science Teaching,* 33 , (1996). 159-178.

Shepardson, D. and Pizzini, E. A Comparison of student Perception of Science Activities within three instruction Approaches. *School Science and Mathematics,* 93(3), (1993). 127-131.

Sternberg, R.J., Wagner, R.K., & Okagaki, L. *Practical intelligence: The nature and role of tacit knowledge in work and at school.* In **J.M. Puckett & H.W. Reese (Eds.),** *Mechanisms of everyday cognition* (pp. 205-227). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 1993.

Tripp, S.D. Theories, traditions and situated learning. *Educational Technology*, 33(3), (1993). 71-77.

Wheatley, Grayson H. Constructivist perspectives on science and mathematics learning. *Science Education* , 75, (1991), 9-21.

Winn, W. Instructional design and situated learning: Paradox or partnership. *Educational Technology, 33*(3), (1993), 16-21.

Wittrock, Merlin . Generative teaching of comprehension. *The Elementary School Journal , 92,* (1991), 169-184.

Young, M.F., & McNeese, M. *A situated cognition approach to problem solving with implications for computer-based learning and assessment.* In **G. Salvendy & M.J. Smith (Eds.),** *Human-computer interaction: Software and hardware interfaces* New York: Elsevier Science Publishers, 1993.

The Effect of Connecting Science Content with Real Life in the Community of Students Learning in Their Understanding of Scientific Concepts and in Their Attitudes Toward Science

Intisar Zaki Al Sadi
Assistant Professor, Department of Curriculum and Instruction, College of Education, Qatar University

(Received 15/6/1429H; accepted for publication 1/11/1430H

Keywords: In the light of the study findings, the researcher recommended that teachers be trained on authentic tasks and be encouraged to use it in their teaching.

Abstract. This study was conducted to investigate the effect of connecting science content with real life in the community of students learning and in their understanding of scientific concepts and in their scientific attitudes.
The sample for the study consisted of (200) Eight grade female students from Al- Muaither Preparatory school for Girls Independent School in Qatar,They were distributed into eight sections, Four sections were selected randomly, two of the four sections were studying Science Content with Real Life by using learning authentic tasks, These sections considered the experimental group. The other two sections studying science Content with Abstract, and was the control group, Each section included (25) students.
to measure the effectiveness of using learning authentic tasks, tow tests were applied pre and post the experiment : a test for science, which involved thirty multiple choice items was prepared. The reliability of the test was established using KR 20 – and found (0,78).
A test for attitudes was also used for measuring students scientific attitudes which involved twenty four multiple choice items was prepared. The reliability of the test was established using Cronbach alpha and found (0,86). Analysis of means, standard deviation, and t test were used to analyze the data of the study. The results of study were:

- There were statically significant differences in the community of students learning who were studying science content with real life by using authentic tasks compared with those who were studying science content with standard tasks.
- There were statically significant differences (α =0,05) on students understanding of scientific concepts who were studying Science Content with real life by using authentic tasks compared with those who were studying science content with standard tasks.
- There were statically significant differences (α =0,05) on students attitudes toward science who were studying science content with real life by using authentic tasks compared with those who were studying science content with standard tasks.

معتقدات الطالبات الإبستمولوجية حول العلم في كلية العلوم التربوية في الجامعتين الأردنية والحسين بن طلال وأثرها في أنماط تعلمهن واتجاهاتهن العلمية

طلال الزعبي(*) وإبراهيم الشرع(**) ومحمد خير السلامات(***)

(*) *أستاذ، قسم المناهج والتدريس، كلية العلوم التربوية، جامعة الحسن بن طلال، الأردن*

(**) *أستاذ مشارك، قسم المناهج والتدريس، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية*

(***) *أستاذ مساعد، قسم المناهج وتكنولوجيا التعليم، كلية التربية، جامعة الطائف، السعودية*

(قدم للنشر في ١٥/ ٦/ ١٤٢٩هـ؛ وقبل للنشر في ١/ ١١ / ١٤٣٠ هـ)

الكلمات المفتاحية: المعتقدات، المعتقدات الإبستمولوجية، أنماط التعلم، الاتجاهات العلمية.

ملخص البحث. هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة أثر المعتقدات الإبستمولوجية لدى الطالبات في الجامعتين الأردنية والحسين بن طلال، في أنماط تعلم واتجاهات الطالبات العلمية. ولتحقيق غرض الدراسة طوّر الباحثون ثلاثة مقاييس (المعتقدات الإبستمولوجية، وأنماط التعلم، والاتجاهات) طبقت على (٢٠٠) طالبة من تخصصي " معلم الصف" و"تربية الطفل".

أظهرت نتائج الدراسة أن المعتقد الإبستمولوجي الانتقالي هو المعتقد الشائع لدى طالبات الجامعتين، وبينت النتائج أن المعتقدات الإبستمولوجية لدى الطالبات تختلف باختلاف الجامعة، كما بينت وجود فروق دالة إحصائيا في اتجاهات الطالبات العلمية تعزى إلى المعتقدات الإبستمولوجية، ولصالح ذوات المعتقد البنائي. في حين لم تظهر النتائج وجود اختلاف في أنماط التعلم باختلاف معتقداتهن الإبستمولوجية نحو العلم.

وعلى ضوء النتائج، أوصت الدراسة بضرورة إدخال استراتيجيات تدريس قائمة على المنحى البنائي. وحث القائمين على إعداد وتطوير المناهج بالتركيز على المنحى البنائي، وأن يهتم القائمون على تدريب المعلمين قبل الخدمة وفي أثنائها باستخدام استراتيجيات التدريس الحديثة.

المقدمة

بُذلت خلال النصف الثاني من القرن الماضي جهود كبيرة في البحث عن نموذج جديد في التعلم، وكان نموذج التعلم البنائي الأكثر قبولاً لدى التربويين (Yager, 1991). ولذلك طُلب من عضو هيئة التدريس في الجامعات التخلي عن النموذج السلوكي في التعليم والتعلم، الذي يكون دوره فيه ناقلاً للمعرفة والطالب مستقبلاً لها، ويركز على مهارات تفكير من مستويات متدنية تنحصر باستظهار المعرفة وحفظها. وعلى عضو هيئة التدريس تبني النموذج البنائي في التعليم والتعلم، وفيه يكون دوره ميسراً ومسهلاً ومنظماً لعملية التعلم وموجهاً للطالب نحو بناء معارفه من خلال تفاعله مع البيئة، بحيث يكون نشطاً يُقبل على التعلم وهو يحمل آراءه الخاصة، ويستخدم معارفه السابقة لإدراك معاني التجارب والخبرات الجديدة لبناء معارفه (Tobin et al., 1994).

إن أعضاء هيئة التدريس رغم دعوتهم لتبني طرق تدريس بنائية يواصلون التعليم بالطريقة التقليدية، وأن التغييرات الكبيرة في المناهج لا يقابلها تغيير يذكر في قاعة المحاضرة. وفي هذا الصدد تتساءل كورنين جونز (Cronin-Jones, 1991) لم لا يُنفذ المنهاج الجديد بالطريقة المصممة لتنفيذه؟ وقد يعود السبب كما يرى هيوسن وهيوسن (Hewson & Hewson, 1998) إلى أن المعلمين يحملون مفاهيم بديلة حول التعليم والتعلم تتعارض مع وجهة النظر البنائية. ويُفسر توبين (Tobin, 1990) الممانعة للتغيير بقوله: "إن التغيير لن يحدث إلا إذا غيّر المعلمون تصورهم لأدوارهم وأدوار طلبتهم". ولذلك ظهرت الدعوة لدراسة الإطار الفكري الذي يوجه سلوك عضو هيئة التدريس. ذلك أن فهم تصور أعضاء هيئة التدريس لهذه الأدوار ضروري إذا رغب صانعو السياسة التربوية في تغيير طرق التدريس التي يمارسونها بشكل عام. ويولي التربويون أهمية كبيرة للمعتقدات، فقد دعا كثير منهم إلى دراستها بهدف فهم سلوك الطالب ودوره في العملية التعليمية التعلمية، ولعل من أبرز التحديات التي تواجهها التربية العلمية هو إيجاد الروابط بين ابستمولوجيا العلم وطبيعة العلم وفلسفة العلم وإسوسيولوجيا العلم، وهذه العناصر مجتمعة تشكل أساسيات المسعى العلمي، وإذا تحقق ذلك في مراحل التعليم المختلفة يمكن القول إن الطلبة يمتلكون رؤية علمية للعالم ويفهمون طبيعة العلم ومسعاه وما تتناوله وسائل الإعلام من قضايا علمية جدلية (American Association for the Advancement of Science (AAAS), 1989). يُفهم مما سبق أنه يجب إعطاء الفرصة للطلبة للبناء على المعرفة السابقة، وزيادة فرص التفاعلات الاجتماعية مع طلبة آخرين ليتفاوضوا على المعرفة، وعلى عضو هيئة التدريس تشجيع طلبته على النقاش والحوار والتفاوض الاجتماعي والتعلم تعاونياً، وعليه أيضاً مساعدة

الطلبة على تطوير مهارة حل المشكلة، وتطبيق المعرفة في الحياة اليومية، وإعدادهم للمستقبل من خلال معرفتهم أكثر عن طبيعة العلم (Zeidler et al., 2002).

وقد ركزت معايير مناهج الرياضيات المدرسية لاتحاد معلمي الرياضيات في الولايات المتحدة الأمريكية National Council of Teacher of Mathematics (NCTM) (1989)، على تضمين معتقدات الطلبة كأحد المُكونات المهمة حول المعرفة الرياضية، وركزت مبادئ ومعايير الرياضيات المدرسية على التنوع في النظرية البنائية والمعتقدات الإبستمولوجية كما الحال في تعليم حل المشكلات؛ إذ يلعب عضو هيئة التدريس دوراً مهماً في تطوير قدرات الطلبة على حل المشكلة بخلق وإبداع البيئة الصفية المناسبة من المراحل الدراسية الأولى التي تشجع الطالب على الاستكشاف، والتي تبعد الخوف وتسهم في نجاح الطالب وتبادل الأفكار وطرح الأسئلة بين الطلبة لتطوير أفكارهم وتفسير الظواهر والتحقق منها عند تقديم التبريرات والبراهين. فمثلاً عند تحديد فاعلية المنهاج يؤخذ بالحسبان معتقدات الطلبة الأبستمولوجية مع أن مفهوم المعتقد لا زال غامضاً ويدور حوله الكثير من التساؤلات (Schommer-Aikens, 2006). ويرى مكارفي ورفاقه (McCaffrey et al.) أهمية التركيز على معتقدات الطلبة الإبستمولوجية حول الرياضيات، مثل استخدام المنطق والدليل الرياضي وتقديم الحجج والبراهين لتأكيد النتائج، والاهتمام بالتبرير والربط بين الأفكار الرياضية وتطبيقاتها أكثر من تذكر الإجراءات(McCaffrey et al., 2001).

ويربط كلوسترمان Kloosterman بين معتقدات الطالب والجهود التي يبذلها لتعلم الرياضيات، فيعتقد الكثير من الطلبة أن الرياضيات موضوع ممل ويحتاج جهداً لتعلمها مع أنهم يعتبرونها مهمة لحل المشكلات الحياتية (Kloosterman, 1992).

وقد اهتمت الأبحاث الحديثة بآراء طلبة الجامعة ومعتقداتهم الإبستمولوجية حول العلم والمعرفة؛ لأن تلك المعتقدات المعرفية حصيلة عوامل عدة كالمجتمع، والعائلة، والثقافة، والدين، وعضو هيئة التدريس، والمناهج المنفذة التي يدرسها الطلبة (أحمد، ٢٠٠٦).

إن السائد في مناهج العلوم والرياضيات وممارسات أعضاء هيئة التدريس والمعلمين تبنيهم الآراء الوضعية، وتعتمد أنشطة عضو هيئة التدريس على الكتاب المدرسي ودليل المعلم، ويقوم عضو هيئة التدريس بالمحاضرة، ثم يقوّم فهم الطلبة بما حفظوه عنه، ويحرص على عمل طلبته منفردين، في حين يسعى عضو هيئة التدريس البنائي والمناهج المصممة بطريقة بنائية إلى التركيز على الأفكار والمفاهيم المولدة لمعرفة جديدة، وتصميم أنشطة تعليمية تقود الطلبة إلى توليد مفاهيم، وفهمهم لها بمرورهم بتلك الخبرات.

ويمكن تغيير معتقدات الطلبة الإبستمولوجية بإحدى طريقتين: الطريقة الأولى ضمنياً باستخدام أنشطة علمية تعتمد على الاستقصاء، والطريقة الثانية بشكل صريح باستخدام عناصر من تاريخ وفلسفة العلم أو التعبير عن موضوعات إبستمولوجية أثناء التدريس.

من هنا تبرز الحاجة إلى أساليب تعليم وتعلم للعلوم تعكس طبيعة العلم والمعرفة العلمية مع التأكيد على الاستقصاء العلمي كطريقة للوصول إلى المعرفة والفهم عن العالم (Tsia,2002).

وبحسب ويتلي (Wheatly, 1991) فإنه لتطوير معتقدات الطلبة الإبستمولوجية حول المعرفة العلمية ينبغي العمل على توفير مجموعة مهمات على شكل مشكلات علمية، يكون لها أكثر من طريقة للحل يعمل فيها الطلبة تعاونياً في مجموعات صغيرة، ويتحمل كل فرد في المجموعة مسؤولية المشاركة في صياغة الأفكار، وتتحول غرفة الصف إلى وحدة واحدة، وتعرض كل مجموعة ما توصلت إليه من نتائج وتفسيرات على بقية المجموعات، ويتفاوضون بشأنها ويعدلون أفكارهم، وتفسيراتهم، بناءً على ذلك، مما يؤدي إلى تعميق فهم الطلبة للمفاهيم العلمية وبلورة معتقداتهم الإبستمولوجية حول المعرفة العلمية.

لقد أظهرت دراسة تقويمية لمناهج المباحث والكتب المدرسية أن كتب العلوم في الأردن تميل إلى سرد المعلومات وبثها، مع توفير فرص قليلة للطلبة لتوليد المعرفة، رغم أن الكتب مليئة بالأنشطة. وتعكس ممارسات المعلمين وترسخ المنحى الوضعي في تدريس العلوم، وتأخذ الكتب بمنحى النشاط وتقدم العلم على أنه استقرائي، وتقدم تفسيراً واحداً للبيانات تعتبره التفسير العلمي المقبول. وهذا يشكل معتقدات وضعية حول طبيعة العلم والمعرفة العلمية على أنها منبثقة عن تجارب وأنشطة، وأنها مطلقة في صحتها، وثابتة لا تتغير، وإنما تنمو بالإضافة (أحمد، ٢٠٠٦).

وعندما ينتقل الطلبة إلى الجامعة فإنهم يحملون الأفكار نفسها التي ترسخت لديهم حول إبستمولوجيا العلم؛ لأن معتقداتهم قد تكونت نتيجة تفاعلهم مع البيئة والأحداث والخبرات التي مروا بها، وترسخت لديهم عبر الزمن ، ويصعب تغييرها بالتعليم أو المنطق حتى بتقديم خبرات تناقض معتقداتهم. وتصبح المعتقدات لدى الفرد الأداة التي يستخدمها في مراقبة المعرفة ومعالجة المعلومات والتخطيط لها واتخاذ القرارات حولها، والنافذة التي تدرك من خلال الخبرات وبها تفسر الأحداث الجديدة (Pajares, 1992).

ولقد أصبحت الاتجاهات العلمية محط اهتمام مناهج العلوم، فقد أكدت (NRC) ضرورة أن تكون الاتجاهات العلمية ضمن أهداف المنهاج المبني على النتاجات (Parker & Gerber, 2000). وكذلك اهتم مشروع (٢٠٦١) بالمهارات والقيم والاتجاهات العلمية، واعتبرها مكونات أساسية للتفكير العلمي،

لأنها ترتبط ارتباطاً مباشراً بنظرة الطلبة للمعرفة العلمية ولطرق التعليم والتفكير (AAAS, 1993). ويعود هذا الاهتمام إلى الدور الذي يمكن أن تلعبه الاتجاهات العلمية في تحسين مستوى أداء الطلبة للعمليات والمهارات العلمية وتنمية قدراتهم على التفكير العلمي وتطويره.

أنماط التعلم

يتفق معظم التربويين على أن الطلبة يتعلمون بطرق مختلفة، وقد أفاد المسح الذي أجرته إدارة اتحاد المدارس الأمريكية على الممارسين لعملية التعليم بأن أنماط التعلم تُشير إلى السلوكات المتكررة التي يُمارسها كل طالب لكي يحصل على تعلم أفضل. أما الاتحاد القومي لمديري المدارس الثانوية فقد أفاد بأن أنماط التعلم هي مزيج من المميزات العقلية والانفعالية والجسمية التي تعمل كمؤشرات ثابتة نسبياً على السلوكات التي يقوم بها المتعلم أثناء استقباله وتفاعله واستجابته للبيئة التعليمية (Dunn & Dunn, 2002).

ويرى هني وممفورد Honey & Mumford أن نمط التعلم وصف لنشاط وسلوك الطالب واتجاهاته نحو موضوع معين، يعكس قدرته على إدراك المعلومات ومعالجتها (Honey & Mumford, 2000)، وأضاف مكلوهلين Mclaughlin أن نمط التعلم سلوك يتصف بالثبات والشمول ويحدد الطريقة التي يفضلها الطالب لاستقبال واكتساب المادة التعليمية والاحتفاظ بها وتفاعله معها (Mclaughlin, 1999). فيتعلم الطلبة وفق أنماط تعلمهم، فمنهم من يفضل نمط التعلم التأملي على النظري، وآخرون يفضلون النمط النفعي، ويفضل غيرهم نمط التعلم النشط (Callan, 1996 ؛ الرفوع، ٢٠٠٤). ومن ثم فمعرفة المعلم بأنماط تعلم الطلبة وانسجام تعليمه مع أنماط تعلمهم يسهل عملية تصميم التدريس واختيار الأنشطة التعليمية التي تحسن التحصيل وتنمي الاتجاهات الإيجابية لديهم.

وتعد أنماط التعلم، كما أكدت الأبحاث المتعلقة بها، مصدراً مفيداً من أجل تصميم التعليم، وهي ترتبط بتعدد الطرق المفضلة التي يستقبل بها الطلبة المعلومات ويخزنونها ويسترجعونها. وهناك مجموعة من التفضيلات في أنماط التعلم لدى الطلبة، فهم يفضلون التواصل غير اللفظي أكثر من التواصل اللفظي، ويفضلون أوضاع التعلم الجماعي، ويفضلون التفسير الاستنتاجي على المنطقي، ويركزون على الأشخاص أكثر من الأشياء، كما يجذبون أوضاع التعلم الفعّال، ويتعلمون بالمشاركة في مختلف الفعاليات التعليمية (Gibbons, 2003).

وهناك نماذج متعددة مشهورة لأنماط التعلم، منها:

١- نموذج الفورمات لماكرثي (McCarthy MaTmode).

٢- نموذج جريجورك (Gregorc Medialion Ability Model).

٣- نموذج دان ودان (Dunn & Dunn).

٤- نموذج هني وممفورد (Honey & Mumford)

وقد صنف هني وممفورد (Honey & Mumford, 2000) أنماط التعلم في أربعة أنماط:

- نمط التعلم النشط (Activist): يمتاز صاحب هذا النمط بصفة القيادة، ويكون عملياً، يحب أن يجرب ويستمتع بإجراء النشاط، ويحب العمل الجماعي والمشاركة في الخبرات الجديدة. فهم يفضلون لعب الأدوار، والمناقشات مع الآخرين والأنشطة التي تتم خارج المدرسة.

- نمط التعلم المتأمل(Reflective): يقوم المتعلم وفق هذا النمط بتأمل كل خطوة يجريها قبل الانتقال إلى الخطوة اللاحقة، لا يتسرع باتخاذ القرارات ويفكر قبل اتخاذها، وهو دقيق في إعداد التقارير. فهم يتعلمون بشكل أفضل باستخدام الحاسوب، والمناقشة بين الطلبة، والمشاهدة والقراءة الذاتية، والاستماع للعروض النظرية والعملية.

- نمط التعلم النظري(Theorist): المتعلمون وفق هذا النمط يتابعون القضايا المعقدة بشكل منطقي، ولديهم الحجج التي تدعم مواقفهم، ويحتاجون إلى وقت كافٍ لاكتشاف العلاقات بين الأفكار والمواقف والربط بينها. يفضلون الفعاليات المتمثلة بالتحليل النظري، والتدرب على التمارين المحلولة، والتدريب الفردي وسماع المحاضرات، والتعلم الذاتي ومشاهدة الفيديو.

- نمط التعلم النفعي(Pragmatist): يميل أصحاب هذا النمط إلى التفاعل المباشر مع المواقف وتجريبها، ويحبون التعزيز، كما يفضلون التعلم بالأنشطة التي تربط بين النظرية والتطبيق. ويفضل أصحاب هذا النمط التعلم المباشر، ومناقشة حل المشكلات ضمن مجموعات صغيرة ومنظمة توزع فيها الأدوار، ويفضلون عمل المشاريع.

واستندت هذه الدراسة على هذه النماذج وتحديداً على نموذج هني وممفورد الذي يفيد بأن الأفراد يتعلمون المعرفة الجديدة ويواجهون الخبرات بطرق مختلفة. وتم تقسيم أنماط التعلم إلى أربعة أنماط رئيسة هي: المتعلم النشط، والمتعلم المتأمل، والمتعلم النظري، والمتعلم النفعي (Honey & Mumford, 2000).

ومن الناحية النفسية فقد قسم دان ودان (Dunn & Dunn, 1993) المتعلمين إلى شمولي (Global)، وتحليلي (Analytical)، وحركي نشط (Impulsive)، وتأملي (Reflective)، ويمين / يسار؛ إذ إن هناك أفراداً يستعملون في تفكيرهم الجزء الأيسر من الدماغ (يساريون) (Sims & Sims, 1995)، ومعظم الأفراد يفكرون باستعمال أحد جوانب الدماغ أكثر من الآخر، ولكن هذا لا ينفي أن البعض لا يستعملون الجانبين بصورة متكافئة (الزعبي، ٢٠٠٥).

لقد تناولت العديد من الدراسات المعتقدات

الإبستمولوجية حول العلم ودراسات أخرى تناولت أنماط التعلم السائدة لدى الطلبة وعلاقتها ببعض المتغيرات، وقد تباينت هذه الدراسات في نتائجها (Pajares, 1992).

وقد جاءت هذه الدراسة لتلقي الضوء على معتقدات الطالبات الإبستمولوجية حول العلم في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية وجامعة الحسين بن طلال وأثرها في أنماط تعلمهن واتجاهاتهن نحو العلم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء المعتقدات الإبستمولوجية حول العلم لدى طالبات كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية وجامعة الحسين بن طلال وأثرها في أنماط تعلمهن واتجاهاتهن نحو العلم، وفيما إذا كانت هذه المعتقدات تختلف باختلاف الجامعة. وقد صيغت مشكلة الدراسة على النحو الآتي: ما معتقدات طالبات كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية وجامعة الحسين بن طلال الإبستمولوجية حول العلم وأثرها في أنماط تعلمهن واتجاهاتهن العلمية؟ وتحديدا تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما المعتقدات الإبستمولوجية الشائعة حول العلم لدى طالبات كلية العلوم التربوية في الجامعتين الأردنية والحسين بن طلال؟

٢- هل تختلف المعتقدات الإبستمولوجية حول العلم الشائعة لدى طالبات كلية العلوم التربوية في الجامعتين باختلاف الجامعة؟

٣- هل تختلف أنماط تعلم الطالبات في الجامعتين الأردنية والحسين بن طلال باختلاف معتقداتهن الإبستمولوجية؟

٤- هل تختلف الاتجاهات العلمية لدى طالبات كلية العلوم التربوية في الجامعتين الأردنية والحسين بن طلال باختلاف معتقداتهن الإبستمولوجية؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

- استقصاء المعتقدات الإبستمولوجية حول العلم لدى طالبات كلية العلوم التربوية في الجامعتين الأردنية والحسين بن طلال.
- إجراء مقارنة بين المعتقدات الإبستمولوجية حول العلم لدى طالبات كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية وزميلاتهن في كلية العلوم التربوية في جامعة الحسين بن طلال.
- استقصاء العلاقة التي تربط بين أنماط تعلم الطالبات والمعتقدات الإبستمولوجية التي يحملنها حول العلم.
- استقصاء العلاقة بين معتقدات طالبات الجامعتين الأردنية والحسين بن طلال وبين اتجاهاتهن العلمية.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

- المعتقدات الإبستمولوجية حول العلم

هي جملة الأفكار التي تحملها الطالبة عن طبيعة المعرفة العلمية، وطرق اكتسابها، وتطورها وتوافر معايير للحكم على صحة أي زعم أو ادعاء علمي، وتشمل آراء الطالبة حول كل من طرق الحصول على المعرفة، وصحة المعرفة العلمية، وتغيير وتطور المعرفة، وحقيقة المعرفة مقابل نسبيتها، والاتصال والتفاوض الاجتماعي، والثقة بالعلماء، واختلاف الرأي بين العلماء (أحمد، ٢٠٠٦). ولأغراض هذه الدراسة فقد تم استقصاء معتقدات الطلبة الإبستمولوجية حول العلم بتطبيق اختبار خاص أعده الباحثون من نوع اختيار من متعدد؛ لذلك تقاس معتقدات الطلبة الإبستمولوجية بالعلامة التي يحصل عليها الطالب على هذا الاختبار.

- الاتجاه العلمي

شعور الطالبة ومعتقداتها وآراؤها حول العلم التي تمكنها من اتخاذ موقف بالرفض أو التأكيد له، وتقاس الاتجاهات العلمية بالعلامة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس الاتجاهات العلمية المُعد لأغراض هذه الدراسة.

- نمط التعلم

هو الطريقة التي يتفاعل بها المتعلم مع المعلومات الجديدة التي يستقبلها وآلية تخزينها وترميزها واسترجاعها (Dunn & Dunn, 2002). ولأغراض هذه الدراسة فإن النمط التعلمي هو مجموعة السلوكات الإدراكية والوجدانية والفسيولوجية التي تشكل مؤشرات ثابتة نسبياً لكيفية الإدراك والمعالجة والتفاعل مع البيئة المحيطة بالطالبة بهدف التكيف معها واستيعابها ويحدد نمط تعلم عند الطالبة من خلال استجابته على مقياس أنماط التعلم الذي أعد لأغراض هذه الدراسة.

أهمية الدراسة

يولي التربويون أهمية كبيرة لمعتقدات الطلبة الإبستمولوجية حول العلم في مؤسسات التعلم العالي، بهدف توفير المعرفة والمعلومات عن سلوكهم التعليمي وأساليب تفكيرهم ومدى قدرتهم على حل المشكلات والقضايا التي تواجههم في الحياة اليومية. كما أن عمليات تفكير الطلبة، وتخطيطهم لدراسة المواد العلمية، والقرارات التي يتخذونها، تحكمها إلى حدٍ بعيد المهمات التعليمية ومتطلباتها، وإدراكاتهم وتصوراتهم لهذه المهمات في ضوء نظامهم الاعتقادي أو تصوراتهم الشخصية أو نظام المفاهيم حولها.

ويتوقع أن توفر دراسة معتقدات الطلبة حول العلم مقياساً لنموهم الأكاديمي، وإحداث تغييرات إيجابية في عملية التعليم والتعلم، فتوفير المعرفة والمعلومات حول المعتقدات يضيء الطريق أمام أعضاء هيئة التدريس إلى كيفية التعامل مع هؤلاء الطلبة، ويسهل عليهم عملية تصميم التدريس بحيث ينسجم مع أنماط تعلم طلبتهم.

ومن الملاحظ أن الاهتمام بموضوع المعتقدات الإبستمولوجية جاء على مستوى عالمي، أما على

المستوى المحلي فالدراسات في هذا المجال نادرة جداً إن لم تكن غير متوافرة – بحدود علم الباحثين- لذلك تكمن أهمية هذه الدراسة في النتائج المنبثقة عنها والتي قد تساهم في فهم السلوك التعليمي (أنماط التعلم) لدى الطلبة وتفسير هذه الأنماط والتنبؤ بها، الأمر الذي يساعد في تطوير الممارسة التعليمية لدى هيئة التدريس في التعامل مع الطالبات من خلال التعرف على أنماط تعلمهن واتجاهاتهن العلمية.

الدراسات السابقة

اهتمت الأبحاث الحديثة بآراء الطلبة حول العلم والمعرفة العلمية؛ لأن تلك المعتقدات المعرفية حصيلة عوامل عدة كالمجتمع، والعائلة، والثقافة، والدين، والمعلم، والمناهج المنفذة التي يدرسها الطلبة، وعلى الرغم من أن معلمي العلوم لم يتوصلوا إلى اتفاق حول طريقة تدريس محددة للعلوم- ويصدق هذا الأمر على معلمي الرياضيات-، إلا أنهم اتفقوا على أن تدريس العلوم يجب أن يطوّر فهم الطلبة للمفاهيم العلمية ويكسبهم اتجاهات إيجابية نحو العلم، ويساعدهم على تطوير فهم كاف لطبيعة العلم أو اكتساب معتقدات ابستمولوجية عن العلم، إلا أن الأبحاث التي تناولت المعتقدات الإبستمولوجية لطلبة الجامعات وأثرها في أنماط تعلمهم واتجاهاتهم العلمية ما زالت قليلة جداً في حدود علم الباحثين.

وقد أجرى بيكر وميراسيديوجلو (Peker & Mirasyedioglu, 2007) دراسة هدفت إلى تقصي اختلاف اتجاهات الطلبة المعلمين في المدارس الابتدائية نحو الرياضيات بحسب أنماط تعلمهم. تكونت العينة من (٢٨١) طالباً معلماً طُبق عليهم استبانتان؛ إحداهما تقيس نمط التعلم وتقيس الأخرى اتجاهاتهم نحو الرياضيات. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين اتجاهات الطلبة المعلمين في مجالي التقارب (Convergent) و التماثل (Assimilator) حيث كانت اتجاهات الطلبة من نمط Convergent و Assimilator أكثر إيجابية نحو الرياضيات من امتحان نمط التعلم.

وأجرى دميرت ورفاقه (Domert et at, 2007) دراسة هدفت إلى معرفة اتجاهات طلبة الجامعة ومعتقداتهم الإبستمولوجية حول ما الذي يعنيه تعلم المعادلات الفيزيائية. جمعت البيانات خلال مقابلات شبه مبنية من ثلاث جامعات سويدية، تم تحليلها لوصف ما الذي يعنيه تعلم المعادلات الفيزيائية في ضوء معتقداتهم الإبستمولوجية، حيث شملت المعتقدات الإبستمولوجية (٦) مكونات: إدراك معاني الرموز في المعادلات، وفهم المعادلات الفيزيائية وما تعنيه الكميات، وإدراك بنية المعادلة، وعلاقة المعادلة الفيزيائية بالحياة اليومية، وفهم كيفية استخدام المعادلات في حل المشكلات الفيزيائية، ومتى تستخدم هذه المعادلات. وأظهرت النتائج وجود علاقة بين المعتقدات الإبستمولوجية للفرد والمكونات الإبستمولوجية، وأظهرت اختلاف المعتقدات

الإبستمولوجية للطلبة تبعاً للمستوى الدراسي، كما أظهرت أن الطلبة يعتقدون بأهمية الفيزياء في الحياة اليومية وكيفية استخدام المعادلات الفيزيائية في حل المشكلات، ولا يمتلكون معرفة جيدة عن بنية المعادلات الفيزيائية.

أما دراسة رودريجوز وكانو (Rodriguez and Cano, 2007) فقد هدفت إلى استقصاء خبرات التعلم (منحى التعلم وتعلم التأليف والمعتقدات الإبستمولوجية)، وتكونت العينة من (٣٨٨) طالباً جامعياً. أظهرت النتائج أن اختلاف مظاهر تعلم الطلبة وخبراتهم يرتبط بمنحى تعلم الطالب ومعتقداته الإبستمولوجية وأن المعتقدات الإبستمولوجية وتعلم التأليف ينبثق بشكل أساسي من خلال الدراسة المتعمقة. كما أظهرت النتائج أن تعلم التأليف والمعتقدات الإبستمولوجية مرتبط بأداء الطالب الأكاديمي. وأوصت الدراسة بضرورة تزويد الطلبة بالسقالات Scaffolding وهي المنظمات المتقدمة التي اقترحها أوزبل من أجل تطوير وتحسين تعلمهم ونضج خبراتهم التعلمية.

وأجرى رودريجوز وكانو (Rodriguez and Cano, 2007) دراسة هدفت إلى التعرف على نمط التعلم والمعتقدات الإبستمولوجية لدى طلبة الجامعة، تكونت العينة من (١٧٣) طالباً من طلبة السنة الأولى و(٢١٥) طالباً من طلبة السنة الأخيرة. وحاولت الدراسة استقصاء مظهرين من أنماط التعلم لدى الطلبة المعلمين (المعتقدات الإبستمولوجية ونمط التعلم ومدى تغيره عبر سنوات الدراسة). أظهرت النتائج أن التغير في نمط التعلم ينحى نحو التعقيد في المعتقدات الإبستمولوجية والتعمق في نمط التعلم.

وهدفت دراسة كولبي (Colby, 2007) إلى مقارنة معتقدات الطلبة الإبستمولوجية عن الرياضيات بعد انتهاء ثلاث سنوات من تطوير المناهج المعدة من مشروع Core-Plus Mathematics Project (CPMP) مقابل مناهج الرياضيات التقليدية – المعدة من قبل جلنكو Glencoe سنة ١٩٩٦ – للصف الحادي عشر في أربع مدارس ثانوية، شملت عينة الدراسة (١٠٢) مدرسة. اختيرت مدرستان تمثل مجموعة تجريبية ومدرستان مجموعة ضابطة. أظهرت النتائج أن الطلبة الذين تعلموا من خلال المنهاج التقليدي عبّروا عن معتقدات إيجابية عن الرياضيات. وكانت معتقدات الطلبة الذين تعلموا من خلال المنهاج التجريبي أقل إيجابية نحو الرياضيات خاصة عند ممارسة التدريس وفق إرشادات هذه المناهج، وكانت الفروق تعزى لمتغير الجنس. كما أظهرت نتائج الدراسة أهمية تحديد الممارسات الفعلية التي تحدث في الغرف الصفية.

وأجرى فازارو (Fazarro, 2004) دراسة هدفت إلى معرفة نمط تعلم الطلبة الأمريكيين من أصول أفريقية وأوروبية المسجلين في برنامجي تكنولوجيا المعلومات، والهندسة الصناعية. حاولت الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين: هل يختلف نمط تعلم الطلبة

الأمريكيين من أصل أفريقي عن أقرانهم من أصول أوروبية؟ وهل تختلف أنماط التعلم لدى الطلبة باختلاف الجامعة (من حيث العرق)؟. تكونت العينة من (٥٤٠) طالباً، منهم (٢٦٧) طالباً من أصول إفريقية و (٢٧٣) طالباً من أصول أوروبية. كشفت النتائج أنماط تعلم مختلفة لدى الطلبة الملتحقين في برنامج تكنولوجيا المعلومات، وأظهرت النتائج أن ثمانية أنماط تعلم قد فسرت ٦٨,٦٪ من التباين الكلي للطلبة الأمريكيين من أصول إفريقية، وأن أعلى ثلاثة أنماط (النشط، والمتحدي، والجمال) قد فسرت (٣٣,٥٪) من التباين الكلي، وقد فسّر نمط التعلم النشط (١٣,٤٪) من التباين الكلي لدى الطلبة.

وهدفت دراسة الرويلي(٢٠٠٣) إلى معرفة المعتقدات المعرفية (الإبستمولوجية) حول العلم عند طلبة المرحلة الثانوية في مدينة القريات في المملكة العربية السعودية. تكونت العينة من (٣٠) طالباً. أظهرت نتائج الدراسة تباينا في المعتقدات المعرفية بين الطلبة، وأن القليل منهم يمتلكون معتقدات بنائية، وكانت معتقدات الكثير من الطلبة عن طبيعة العلم مرتبطة بالمعرفة الوضعية، وعبّر بعضهم عن آراء جمعت بين النظريتين البنائية والوضعية. كما أظهرت النتائج أن آراء الطلبة حول الغرض من إجراء التجارب تتمثل في تحقق العلماء من نجاح تجاربهم، وأن الحقيقة العلمية لا تتبدل ولا تتغير. ويرى الطلبة أن تصوّر المعرفة العلمية نتاج عملية استقراء الملاحظات والتجارب تتكون نتيجة تكوين الفرضيات واختبارها، وأن المعرفة العلمية تتغير بشكل تراكمي. ويرى الطلبة أن اختلاف تفسيرات العلماء للظواهر يعود إلى اختلاف الحقائق التي يمتلكونها عن الظاهرة، في حين عزى قليل من الطلبة اختلاف تفسير العلماء إلى اختلاف خبراتهم. وأشار الطلبة إلى أن القوانين ثابتة لا تتغير وهي أكثر صحة من النظريات، ويعتقدون أن النظريات تتطور لتتحول إلى قوانين.

وأجرى جامون (Gamon, 2001) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين تحصيل الطلبة ومتغيرات الدافعية والاتجاهات وأنماط تعلمهم وبعض الخصائص الديموغرافية. شملت العينة (٩٩) طالباً في كلية الزراعة في جامعة Land Grant. تم اختيار (٧٥٪) منهم عن نمط التعلم من خلال برنامج محوسب. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة حققوا نفس التعلم على اختلاف أنماط تعلمهم وخلفياتهم الشخصية. وأظهر الطلبة استمتاعهم وسيطرتهم على أنفسهم خلال التعلم التنافسي، كما أظهرت النتائج أن الدافعية قد فسرت أكثر من ٢٥٪ من تباين التحصيل.

وفي دراسة أجراها إدمونسون (Edmondson, 1993) هدفت إلى معرفة العلاقة بين معتقدات الطلبة الإبستمولوجية الخاصة بطبيعة المعرفة وبين توجهاتهم نحو العلم ممثلة بالدوافع الأولية، التي توجه الطلبة نحو إنجاز واجباتهم البيتية وإجراء البحوث. تكونت العينة من (١٩) طالبا مسجلين في مساق علم الحياة. أجريت

مقابلات ومناقشات معهم، كما طبقت استبانة لتقويم المعتقدات الإبستمولوجية حول المعرفة (الوضعية، والمنطقية ، والبنائية). أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة الذين يؤيدون المعرفة الوضعية يتجهون إلى الاستظهار (الحفظ الصم)، بينما الطلبة الذين يؤيدون البنائية يتجهون إلى التعلم من أجل الفهم لتطوير الفهم والتعمق فيه. وبينت النتائج أيضا أن القليل من الطلبة تدرك النظريات وكيفية تغيّرها وارتباطها بالمعرفة العلمية، وأن كثيراً من الطلبة يرى أن النظريات تتطور نتيجة التطور التكنولوجي، وأنها تتغير نتيجة تغير الحقائق بمرور الزمن.

أما بوميروي (Pomeroy, 1993) فأجرى دراسة هدفت إلى معرفة آراء المشاركين عن العلاقة بين فلسفة العلم وتعلم العلوم. طبقت الدراسة على علماء باحثين من آلاسكا ومعلمين من المرحلتين الثانوية والابتدائية من نفس البلد. أظهرت النتائج أن آراء المشاركين شملت آراء تقليدية حول العلم، وآراء تقليدية حول تعليم العلوم، فهم يرون أن العلم مجموعة عبارات موضوعية يتم الحصول عليها بالملاحظة ويتجنب العلماء المنظور الشخصي للعالم ويركزون على الطريقة العلمية للوصول إلى المعرفة، وأن هدف العلم هو ضبط للخبرات عبر قوانين محددة تم اختبارها بالتجريب، والعالِم هو من يتفقد المعرفة الموجودة في الكتب. وكان لدى المعلمين آراء تقليدية في تعليم العلوم وتعلمها تمحورت حول أهمية حفظ المعرفة العلمية. وهناك من يحمل آراء غير تقليدية حول العلم تمحورت تلك الآراء في أهمية الحدس في الاكتشافات العلمية، وأن المعرفة العلمية قد تنمو بشكل غير تدريجي، أي من خلال قفزات (ثورات)، ويتطلب الاكتشاف النظر إلى الأشياء بطريقة غير تقليدية، وهذه النظرة إلى المعرفة تستند إلى الالتزام بمبادئ النظرية البنائية.

من خلال استعراض هذه الدراسات يلاحظ ندرة الدراسات العربية التي تناولت مجال معتقدات الطلبة الإبستمولوجية حول العلم، كما أن هذه الدراسات تنوعت من حيث الغرض أو الفئة المستهدفة أو المنهجية المستخدمة، وأن نتائج هذه الدراسات جاءت متباينة. فبعض هذه الدراسات أظهرت تبايناً واضحاً في معتقدات الطلبة الإبستمولوجية، وأن القليل منهم يمتلكون معتقدات بنائية (الرويلي، ٢٠٠٣ ؛ Edmondson, 1993). وأظهرت دراسات أخرى اختلاف المعتقدات الإبستمولوجية تبعاً للمستوى الدراسي والجنس (Domert, 2007 ; Colby, 2007). ولم تربط أي من الدراسات السابقة المعتقدات الإبستمولوجية نحو العلم بأنماط التعلم أو الاتجاهات العلمية. وقد جاءت هذه الدراسة التي تعد الأولى على مستوى الأردن بحدود علم الباحثين لاستقصاء معتقدات الطلبة الإبستمولوجية حول العلم وأثرها في أنماط تعلمهم واتجاهاتهم العلمية. ويؤمل أن تضيف معلومات جديدة عن مفهوم معتقدات الطلبة الإبستمولوجية حول العلم في فهم أنماط تعلمهم واتجاهاتهم العلمية، الأمر الذي قد يساعد في تحسين العملية التعليمية التعلمية.

طريقة الدراسة وإجراءاتها

مجتمع الدراسة وعينتها

يتكون مجتمع الدراسة من طالبات تخصص "معلم الصف" وتخصص "تربية الطفل" في الجامعتين الأردنية والحسين بن طلال. بلغ عدد أفراد عينة الدراسة الحالية (٢٠٠) طالبة، تخصص معلم صف وتخصص تربية طفل في كلية العلوم التربوية في كل من الجامعتين الأردنية والحسين بن طلال، بواقع (٥٠) طالبة في كل تخصص في الجامعتين، ويظهر الجدول رقم (١) توزيع أفراد العينة بحسب الجامعة والتخصص.

الجدول رقم (١). توزيع أفراد الدراسة بحسب التخصص والجامعة.

الجامعة	معلم صف	رياض أطفال	المجموع
الأردنية	٥٠	٥٠	١٠٠
الحسين بن طلال	٥٠	٥٠	١٠٠
المجموع	١٠٠	١٠٠	٢٠٠

وقد تم اختيار شعبتين من كل تخصص (معلم صف، ورياض أطفال) بطريقة عشوائية من بين مجموعة من الشعب في الجامعتين. استثني الذكور بسبب قلة عددهم(أو ندرتهم) في هذين التخصصين، كما تم اختيار هذين التخصصين بطريقة قصدية من بين مجموعة من التخصصات الأخرى، وذلك نظراً لعدد الطالبات الكبير اللواتي التحقن بهذين التخصصين، ولكون الباحثين يقومون على تدريس هذين التخصصين في الجامعتين مما يسهل من إجراءات هذه الدراسة وتطبيق أدواتها.

أدوات الدراسة

تضمنت الدراسة ثلاث أدوات هي:

١- اختبار استقصاء معتقدات الطالبات الإبستمولوجية نحو العلم.

٢- مقياس الاتجاهات العلمية.

٣- مقياس أنماط التعلم لدى الطالبات.

أولاً: اختبار معتقدات الطلبة الإبستمولوجية نحو العلم

اطلع الباحثون على الأدب التربوي، وبالذات الدراسات التي تناولت المعتقدات الإبستمولوجية نحو العلم، مثل دراسة (أحمد، ٢٠٠٧) وقاموا بتصميم اختبار يتكون من (٣٧) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، لكل منها أربعة بدائل، واحد منها يشير إلى الفكر البنائي وما تبقى فكر وضعي تقليدي. وللتحقق من صدق الاختبار عرض على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص في أساليب تدريس العلوم من حملة

درجة الدكتوراه في الجامعات الأردنية، وقد تم تعديل بعض الفقرات وإضافة وحذف بعض البدائل، وبلغ عدد فقرات الاختبار بصورته النهائية (٢٥) فقرة.

ولتقدير ثبات الاختبار فقد تم استخدام معادلة كودر ريتشاردسون ٢٠ (KR-20) بعد تطبيقه على عينة استطلاعية خارج أفراد الدراسة، وبلغ معامل الثبات (٠,٨١) وهي قيمة مقبولة لاستكمال إجراءات الدراسة. وقد طلب إلى المحكمين تقسيم الطالبات في ضوء علاماتهن على هذا الاختبار إلى ثلاث فئات: البنائية، والانتقالية، والوضعية. وقد أجمع أربعة من المحكمين من أصل سبعة على تقسيم الطالبات حسب أدائهن على الاختبار على النحو الآتي:

- (١٠) علامات أو أقل فئة المعتقدات الوضعية.
- من (١١) إلى (١٧) فئة المعتقدات الانتقالية.
- من (١٨) إلى (٢٥) فئة المعتقدات البنائية.

وقد اعتمدت هذه الفئات في تقسيم الطالبات إلى فئات ثلاث: الوضعية، والانتقالية، والبنائية.

ثانياً: مقياس الاتجاهات العلمية

قام الباحثون بمراجعة الأدب التربوي المتعلق بموضوع الاتجاهات العلمية واستعانوا بالأدوات التي وردت في بعض الدراسات، وقد تم استخلاص عدد من الفقرات التي تتفق وموضوع الدراسة الحالية، تمت ترجمتها أو إعادة صياغتها باللغة العربية، لا سيما وأن معظم الدراسات التي تم الرجوع إليها اعتمدت الاستبانة في ضوء مقياس ليكرت الخماسي أو الثلاثي.

أما في هذه الدراسة فقد تم تصميم مقياس الاتجاهات العلمية على شكل فقرات تعرض كل منها موقفاً مثيراً للطالب يتضمن عرض ظاهرة معينة، أو حادثة واقعية أو خيالية، ويلي كل فقرة ثلاثة بدائل؛ أحدها يمثل موقفاً إيجابياً يدل على أن الطالب يمتلك درجة إيجابية من الاتجاه، وقد بلغ عدد فقرات الاختبار بصورته الأولية (٤٧) فقرة ويقيس الاختبار الأبعاد الآتية:

أ) الاستفسار والاستطلاع.

ب) المنطقية والعقلانية وتأجيل الحكم.

ج) الانفتاح العقلي.

د) الموضوعية والنزعة التجريبية.

هـ) الأمانة العلمية والتواضع العلمي والنزاهة العلمية.

وقد حقق صدق المحتوى للاختبار من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين في أساليب تدريس العلوم في الجامعات الأردنية؛ وذلك لتحديد مدى ملاءمة كل فقرة لقياس الاتجاه المعني بحسب المؤشرات السلوكية التي وضعت له.

أما ثبات الاختبار فقد تم التحقق منه باستخدام معادلة كرونباخ ألفا لعينة استطلاعية من الطالبات خارج عينة الدراسة، وقد بلغ (٠,٨٣). وقد بلغ عدد فقرات الاختبار بصورته النهائية (٤٠) فقرة. لذلك تكون أعلى علامة يمكن أن تحصلها الطالبة في هذا الاختبار (٤٠) علامة، وأدنى علامة (صفراً).

ثالثاً: مقياس أنماط التعلم لدى الطلبة

استعان الباحثون بإعداد مقياس أنماط التعلم لدى الطالبات بقائمة أنماط التعلم التي أعدها هني وممفورد (Honey & Mumford, 2000)، ودراسات أخرى غيرها (الزعبي، ٢٠٠٥؛ Barbara & Richard, 2004 ; Chan, 2001). وتم التوصل إلى أربعة أنماط للتعلم هي: المتعلم النشط، والمتعلم المتأمل، والمتعلم النظري، والمتعلم النفعي. وتضمن المقياس عدداً من الفقرات يشير كل مجموعة منها إلى نمط من هذه الأنماط، رتبت هذه الفقرات بشكل عشوائي، وبلغ عدد هذه الفقرات بصورتها النهائية (٤٠) فقرة خصص لكل منها إجابة (بنعم أو لا). وللتأكد من صدق المقياس عرض في صورته الأولية على عدد من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في الجامعتين الأردنية والحسين بن طلال، وتم حذف وإضافة وتعديل بعض الفقرات، أما ثبات المقياس فقد حسب من خلال تطبيقه على العينة الاستطلاعية مرتين، وحسب معامل الارتباط بين نتائج التطبيق في المرتين حيث بلغت (٠,٧٨).

تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية

تعد هذه الدراسة استقصائية مسحية شبه تجريبية، إذ تم اختيار تخصص معلم صف وتخصص معلم رياض أطفال(تربية الطفل) بطريقة قصدية من بين مجموعة من التخصصات الأخرى، ولكن تم اختيار شعبتين من كل تخصص بطريقة عشوائية في كل جامعة من الجامعتين الأردنية والحسين بن طلال. وقد تضمنت هذه الدراسة متغيرين تابعين هما أنماط التعلم واتجاهات الطالبات العلمية. إضافة إلى متغير مستقل واحد وهو المعتقدات الإبستمولوجية للطالبات. استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطالبات على أدوات الدراسة. وللإجابة عن أسئلة الدراسة استخدمت النسب المئوية واختبار χ^2 وتحليل التباين الأحادي One way ANOVA.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها

نص السؤال الأول على: "ما المعتقدات الإبستمولوجية الشائعة حول العلم لدى طالبات كلية العلوم التربوية في الجامعتين الأردنية والحسين بن طلال؟" للإجابة عن هذا السؤال حُسبت التكرارات والنسب المئوية لاستجابات الطالبات عينة الدراسة على اختبار المعتقدات الإبستمولوجية نحو العلم، ويبين الجدول رقم (٢) تلك النتائج.

الجدول رقم (٢). التكرارات والنسب المئوية للمعتقدات الإبستمولوجية لدى طالبات عينة الدراسة في الجامعتين الأردنية و الحسين بن طلال.

المعتقد الابستمولوجي	التكرار	النسبة المئوية
الوضعية	٦٢	٣١٪
الانتقالية	١٠٨	٥٤٪
البنائية	٣٠	١٥٪

يتضح من الجدول رقم (٢) أن المعتقد الإبستمولوجي الشائع لدى طالبات الجامعتين الأردنية والحسين بن طلال هو المعتقد الانتقالي بتكرار (١٠٨) وبنسبة (٥٤٪). أي أكثر من نصف طالبات عينة الدراسة يمتلكن المعتقدات الإبستمولوجية الانتقالية، ويليه المعتقد الإبستمولوجي الوضعي بتكرار (٦٢) وبنسبة (٣١٪)، وجاء في الترتيب الأخير المعتقد البنائي بتكرار (٣٠) وبنسبة مئوية بلغت (١٥٪).

وتعزى مثل هذه النتيجة إلى عوامل عدة، فالطالبات هن من التخصصات الإنسانية في الدراسة الجامعية، كما أنهن من خلفيات أدبية في مرحلة الدراسة الثانوية والتي يغلب على موادها طابع الحفظ (الاستظهار) والتذكر، مما يدفع الطالبة إلى حفظها كما هي دون محاولة تحليلها وإعادة بنائها بنفسها. كما أن هؤلاء الطالبات من كلية العلوم التربوية والتي يسود على امتحاناتها طابع الأسئلة الموضوعية، الأمر الذي يدفعهن إلى حفظ المواد كما هي، والاهتمام بتذكر الحقائق أكثر من اهتمامهن بالتركيز على استخدام المهارات العقلية العليا كالتحليل والتركيب لاتخاذ القرارات، مما يضعف ممارسة التفكير الاستقرائي والبنائي ليتشكل لديهن من خلال هذه الممارسات معتقدات بنائية.

إضافة إلى أن المساقات التي تعطى لطلبة تخصص معلم صف وتربية الطفل محصورة في المفاهيم العلمية وأساليب تدريسها والمفاهيم الرياضية وأساليب تدريسها، إلى جانب مادتي علوم (١) وعلوم (٢). وهذه المساقات غير كافية لترسيخ المعتقدات الإبستمولوجية البنائية لدى الطالبات. إضافة إلى أن كتب العلوم التي درستها الطالبات في المرحلتين الأساسية والثانوية لم تتطرق إلى تاريخ العلم وكيف تتطور المعرفة العلمية، وكيف يسلك العلماء في محاولتهم دراسة الظواهر الكونية. فمعظم الطالبات يؤمن بأن العلم تراكمي البناء، وأن المعرفة العلمية تنمو بالإضافة، وأن مجموعة الأفكار والتصورات التي يتوصل إليها العلماء يجب أن نقبل بصدقها وأنها حقائق ثابتة غير قابلة للجدل. كما أن نشر العلماء لأبحاثهم ودراساتهم ما هو إلا لإظهار تفوقهم الشخصي وإبداعاتهم. ولم تتناول المواد التي درستها الطالبات أو الأنشطة التي تضمنتها الكتب تاريخ تطور المعرفة العلمية، أو عرض بعض النظريات التي شهدت تغيراً ثورياً في المعرفة العلمية، أو موقف العلماء من بعض النظريات والقوانين العلمية، وأن العالِم قد يخطئ أحياناً، وقد يصيب أحياناً أخرى.

إضافة إلى أن قيام الطالبات ببعض الأنشطة العلمية، من خلال دروس التربية العملية سواء في المغناطيسية أو الكهرباء الساكنة أو الظواهر الطبيعية كالهطول والكسوف والخسوف، واستذكارهن لهذه الأنشطة عندما درسنها وهن على مقاعد الدراسة في المرحلة الأساسية، وأن هذه الأنشطة أو التجارب لم يحدث عليها أي تغيير، ولّد لديهن شعوراً أن الحقائق

العلمية ثابتة وأن العلم استاتيكي لم يتغير. ومن قبيل حب الاستطلاع قام الباحثون بسؤال بعض أعضاء هيئة التدريس الذين يقومون بتدريس هذين التخصصين، تبين أن بعضهم ما زال يحمل أفكاراً وتصورات وضعية حول المعرفة العلمية، وهذا أيضاً قد يرسخ ما توصلت إليه هذه الدراسة. إلا أن وجود (١٠٨) طالبات من عينة الدراسة في المرحلة الانتقالية يعني أن هؤلاء الطالبات ربما يتحولن إلى البنائية إذا تم متابعتهن من قبل أعضاء هيئة التدريس، وإعادة النظر في الخطط الدراسية والتركيز على الفكر البنائي واعتماد طرق التقصي والاكتشاف في التدريس وإتاحة الحرية الداخلية والخارجية للطالبة للتعبير عن أفكارها وتصوراتها واستقصاء المفاهيم الخطأ ومحاولة تصويبها.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه كل من (الرويلي، ٢٠٠٣ ؛ Gamon, 2001 ؛ Pomeroy, 1993 ؛ Edmondson, 1993).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها

وللإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه "هل تختلف المعتقدات الإبستمولوجية حول العلم لدى طالبات كلية العلوم التربوية في الجامعتين باختلاف الجامعة؟" استخدم اختبار χ^2 وكانت النتائج كما تظهر في الجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٣). نتائج اختبار χ^2 لفحص دلالة اختلاف المعتقدات الإبستمولوجية لدى طالبات عينة الدراسة باختلاف الجامعة.

الجامعة		المعتقد الإبستمولوجي			الكلي	
		الوضعية	الانتقالية	البنائية	التكرار	القيمة المتوقعة
الأردنية	التكرار	٣٩	٥٤	٧	١٠٠	
	القيمة المتوقعة	٣١,٠	٥٤,٠	١٥,٠		١٠٠
الحسين بن طلال	التكرار	٢٣	٥٤	٢٣	١٠٠	
	القيمة المتوقعة	٣١	٥٤	١٥		١٠٠
الكلي	التكرار	٦٢	١٠٨	٣٠	٢٠٠	
	القيمة المتوقعة	٦٢	١٠٨	٣٠		٢٠٠

بلغت قيمة χ^2 (١٢,٦٦٢)، مستوى الدلالة (٠,٠٠٢). وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥). مما يشير إلى اختلاف المعتقدات الابستمولوجية لدى الطالبات باختلاف الجامعة.

وتعزى هذه النتيجة إلى طبيعة محتوى المواد التي تدرس في الجامعتين من جهة، ومن جهة أخرى إلى استراتيجيات وأساليب التدريس المتبعة من قبل الهيئات التدريسية، كما وتعزى هذه النتيجة إلى التفاعلات الاجتماعية التي تُشارك بها الطالبات أثناء تواجدهن سواء في المحاضرات أو في الجامعة ولاختلاف التنوع الاجتماعي بين الجامعتين.

إضافة إلى اختلاف معتقدات أعضاء هيئة التدريس في الجامعتين اللتين يقومون بتدريس هذين التخصصين فيهما. كما أن معدلات قبول الطلبة في هذين التخصصين تتفاوت بين الجامعتين الأردنية والحسين بن طلال، ومعدلات القبول هي العلامات التي تحصل عليها الطالبات في نتائج امتحان الثانوية العامة، وغالباً ما يُقبل الطلبة من ذوي المعدلات الأعلى في الجامعة الأردنية.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث ومناقشتها

نص السؤال الثالث على: "هل تختلف أنماط تعلم الطالبات في الجامعتين الأردنية والحسين بن طلال باختلاف معتقداتهن الإبستمولوجية؟" للإجابة عن هذا السؤال استخدم اختبار χ^2 لتكرارات استجابات الطالبات على مقياس أنماط التعلم واختبار المعتقدات الإبستمولوجية، وكانت النتائج كما تظهر في الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤). نتائج اختبار χ^2 لفحص دلالة اختلاف المعتقدات الإبستمولوجية باختلاف نمط التعلم.

		المعتقد الإبستمولوجي			الكلي	
نمط التعلم		الوضعية	الانتقالية	البنائية	التكرار	القيمة المتوقعة
النشط	التكرار	١١	٢١	٣	٣٥	
	القيمة المتوقعة	١٠,٩	١٨,٩	٥,٣		٣٥,٠
المتأمل	التكرار	١٢	٢٠	٨	٤٠	
	القيمة المتوقعة	١٢,٤	٢١,٦	٦,٠		٤٠,٠
النظري	التكرار	٢٦	٣٧	٩	٧٢	
	القيمة المتوقعة	٢٢,٣	٣٨,٩	١٠,٨		٧٢,٠
النفعي	التكرار	١٣	٣٠	١٠	٥٣	
	القيمة المتوقعة	١٦,٤	٢٨,٦	٨,٠		٥٣,٠
الكلي	التكرار	٦٢	١٠٨	٣٠	٢٠٠	
	القيمة المتوقعة	٦٢	١٠٨	٣٠		٢٠٠

بلغت قيمة χ^2 (٤,٣٠٧)، مستوى الدلالة (٠,٦٣٥) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى (α=٠,٠٥). وهذا يعني عدم وجود اختلاف في أنماط تعلم الطالبات يُعزى إلى معتقداتهن الإبستمولوجية نحو العلم. فالمعتقدات هي جملة الأفكار والقيم والافتراضات المتأصلة في عقولهن حول المعرفة العلمية. ومن المعروف أن المعتقدات المعرفية يكتسبها الإنسان، إما بتدريس مباشر لها أو حسب خصائص العلم والمعرفة التي يتبناها المنهاج أو المعلم وينقلها وينشرها بين الطلبة، وإما ضمنياً من خلال معايشة وممارسة الطلبة للعلم والمعلم والبيئة التعليمية داخل وخارج المدرسة، وهي بشكل عام غير مرتبطة كما أظهرت النتائج بأنماط التعلم لدى الطالبات.

أما أنماط التعلم فهي سلوكات ملاحظة تشير إلى كيفية ارتباط الفرد بالعلم، وإلى طريقته في التعلم، وتلك الطريقة التي تعكس صفات عقلية محددة وتظل باقية معه حتى لو تغيرت أهداف التعلم ومحتواه، فالنمط التعليمي يصنف الفرد بدلالة الشروط التعليمية التي يكون تعلمه فيها أفضل ما يمكن. لذلك فإن أنماط التعلم متجذرة وراسخة عند الأفراد، أما المعتقدات الإبستمولوجية حول العلم لطالبات تخصص معلم صف أو تخصص تربية الطفل فلم تصل إلى درجة الرسوخ والثبات والأصالة نتيجة الخبرات العلمية القليلة التي مرت بها طالبات هذين التخصصين؛ لذلك كانت النتائج بعدم وجود ارتباط بين أنماط التعلم ومعتقداتهن الإبستمولوجية.

وهذا يتفق مع نتائج دراسة (Radriguez & Cano, 2007) ودراسة (Gamon,2001).

رابعاً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرابع ومناقشتها

نص السؤال الرابع على: "هل تختلف الاتجاهات العلمية لدى طالبات كلية العلوم التربوية في الجامعتين الأردنية والحسين بن طلال باختلاف معتقداتهن الابستمولوجية؟" للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات طالبات عينة الدراسة على مقياس الاتجاهات العلمية. وكانت النتائج كما تظهر في الجدول رقم (٥).

الجدول رقم (٥). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس الاتجاهات العلمية.

المعتقد	العدد	المتوسط	الانحراف
الوضعية	٦٢	٢٩,٢٤	٥,٩٤
الانتقالية	١٠٨	٢٩,٣٨	٤,٠٧
البنائية	٣٠	٣٣,٢٠	٦,٦٠
المجموع	٢٠٠	٢٩,٩١	٥,٢٩

يتضح من الجدول رقم (٥) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات الطالبات على مقياس الاتجاهات العلمية، ولمعرفة دلالة هذه الفروق أجري تحليل التباين الأحادي One way – ANOVA، وكانت النتائج كما تظهر في الجدول رقم (٦).

الجدول رقم (٦). نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات طالبات عينة الدراسة على مقياس الاتجاهات العلمية تبعاً لمعتقداتهن الإبستمولوجية.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٣٨٢,٧٧	٢	١٩١,٣٨٧		
داخل المجموعات	٥١٨٧,٦١	١٩٧	٢٦,٣٣	٧.٢٦٨	◆٠,٠٠١
الكلي	٥٥٧٠,٣٨	١٩٩			

(◆) ذو دلالة إحصائية عند (α = ٠,٠٥).

يتبين من الجدول رقم (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات طالبات عينة الدراسة على مقياس الاتجاهات العلمية، حيث بلغت قيمة ف (٧,٢٦٨)، ومستوى دلالة (٠,٠٠١). ولمعرفة لصالح مَن تكون الفروق، استخدم اختبار شيفيه للمقارنات البعدية ويبين الجدول رقم (٧) تلك النتائج.

الجدول رقم (٧). نتائج اختبار شيفيه.

	الوضعية	الانتقالية	البنائية
الوضعية	- - - -	- ٠,١٣٨	- *٣,٩٥٨
الانتقالية		- - - -	- *٣,٨٢٠
البنائية			- - - -

◆ ذو دلالة إحصائية عند (α = ٠,٠٥).

يتضح من الجدول رقم (٧) أن الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية بين المعتقدات الإبستمولوجية الوضعية (٢٩,٢٤) مقارنة بالمعتقدات الإبستمولوجية البنائية (٣٣,٢٠)، لصالح الطالبات ذوات المعتقدات الإبستمولوجية البنائية. وأن الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية بين المعتقدات الإبستمولوجية البنائية(٣٣,٢٠) مقارنة بالمعتقدات الإبستمولوجية الانتقالية (٢٩,٣٨)، لصالح الطالبات ذوات المعتقدات الإبستمولوجية البنائية.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن المعتقدات الإبستمولوجية البنائية تنطلق من أن المعرفة لا يمكن تلقيها بشكل سلبي، وإنما يبنيها المتعلم إيجابياً في النشاط الإدراكي له اعتماداً على خبرته، والمعاني تتأثر بالخبرة، والمعرفة سياقية، أي لا يمكن فصلها عن المتعلم ولا عن مواقف الخبرة المنبثقة عنها. كما تنطلق أيضاً من أن المعرفة عملية تكيف وتتم من خلال تنظيم الفرد للخبرات التي يتفاعل معها، كما ينظر المتعلم إلى أن المعرفة ديناميكية متغيرة، وتطور المعرفة ثوري أحياناً وتراكمي أحياناً أخرى، ويتقبل وجود تفسيرات بديلة مختلفة للظاهرة نفسها، وأن المعرفة العلمية مؤقتة وتعتمد على الملاحظة والدليل التجريبي والحجج العقلانية والنزعة التشكيلية.

أما المعتقدات الوضعية فتتسم بنزعة استقرائية تستند بشكل كامل إلى الملاحظة والتجربة، وتنمو المعرفة بشكل تراكمي، ولا تتطور إلا من خلال الحواس، كما أن الملاحظة والتجربة دليلان كافيان لتقرير صحة المعرفة.

كل هذه الأمور تفسر الفروق التي ظهرت في اتجاهات الطالبات نحو العلم لصالح الطالبات اللواتي يحملن المعتقدات الابستمولوجية البنائية. وتتفق هذه النتائج مع ما توصل إليه كل من (Domert et al., 2007; Peker & Mirasyedioglu, 2007).

التوصيات والمقترحات

في ضوء نتائج هذه الدراسة يمكن الخروج بالتوصيات والمقترحات الآتية:

- حث القائمين على إعداد وتطوير الخطط الدراسية في مؤسسات التعليم العالي على إدخال استراتيجيات تدريس تقوم على المنحى البنائي يقوم فيها الطلبة بممارسة الأنشطة ليتوصلوا إلى المعرفة بأنفسهم، أي تحويل الطلبة من مستهلكين للمعرفة العلمية إلى منتجين لها. واقتراح مساق يكون متطلب كلية يلقي الضوء على فلسفة وطبيعة العلم للمساعدة في تكوين معتقدات إبستمولوجية بنائية.
- حث القائمين على إعداد وتطوير المناهج بالتركيز على المنحى البنائي في التدريس، إذ أجمعت الدراسات على أن المنهاج الذي لا يصف العلاقة بين تعليم العلوم ومعتقات الطلبة المعرفية حول العلم ليس له أثر في تطوير فهم الطلبة للمفاهيم العلمية.
- تدريب المعلمين قبل الخدمة وفي أثنائها على استخدام استراتيجيات تدريس غير تقليدية، وبخاصة تلك الاستراتيجيات التي تعتمد على المنحى البنائي.
- عمل المزيد من الدراسات على تخصصات أخرى غير التي وردت في هذه الدراسة، وبالذات استقصاء معتقدات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية وأثرها في معتقدات طلبتهم نحو العلم.

المراجع

المراجع العربية

أحمد، أماني يوسف. *أثر تعلم العلوم بالأنشطة العلمية الاستقصائية في فهم الطلبة للمفاهيم العلمية ومعتقداتهم الابستمولوجية واتجاهاتهم نحو العلم*. رسالة دكتوراه غير منشورة. عمان، الأردن: جامعة عمان العربية للدراسات العليا، ٢٠٠٦.

الوفوع، خالد كايد. *أثر بعض استراتيجيات وزن المعادلات الكيميائية على التحصيل العلمي لدى طلاب المرحلة الثانوية ذوي أنماط التعلم المختلفة*. رسالة دكتوراه غير منشورة. عمان، الأردن: جامعة عمان العربية للدراسات العليا، ٢٠٠٤.

الرويلي، جايز. *المعتقدات المعرفية (الابستمولوجية) حول العلم عند طلاب المرحلة الثانوية في مدينة القريات في المملكة العربية السعودية*. رسالة ماجستير غير منشورة. عمان، الأردن: الجامعة الأردنية، ٢٠٠٣.

الزعبي، طلال عبد الله. طرائق التعليم الشائع استخدامها بين أعضاء هيئة التدريس في جامعة الحسين بن طلال وأنماط التعلم المفضلة لدى طالباتهم. *الزيتونة للدراسات والبحوث*، عمان، الأردن: جامعة الزيتونة الأردنية، ٢٠٠٥.

المراجع الأجنبية

American Assocition for the Advancement of Science. *Project 2061- Science for All Americans*. Washington DC: AAAs, 1989.

American Association for the Advancement of Science (AAAS). Benchmarks for Science Literacy: *Project 2061- Report* New York: Oxford university Press, 1993.

Barbara, A. & Richard, M. *Index of Learning Styles Questionnaire*. North Carolina state University, Raleigh, North Carolina, 2004.

Brousseau, B. Book, C. & Byers, J. "Teacher and Cultures of Teaching. *Journal of Teacher Education*, 39 (6), (1988), 33-39.

Callan, J. *Learning style in the high school*. A novel approach. NASSP bulletin. 1996.

Chan, D. "Learning Styles in Hong-Kong". *Gifted Child Quarterly*, 45,(1), (2001), 35 - 44

Colby, G. *Students' epistemological beliefs of mathematics when taught using traditional versus reform curriculum in rural main high schools*. Published Master Thesis. The University of Maine, 2007.

Cronin- Jones, L. "Science Teacher Beliefs and Their Influence on Curriculum Implementation: Two Case Studies". *Journal of Research in Science Teaching*, 28,(3), (1991), 235 – 250.

Domert, D., Airey, J., Linder, C., and Kung, R. "An exploration of university physics students' epistemological mindsets towards the understanding of physics equation". NorDina, 1, (2007),15-28.

Dunn & Dunn. *Learning Style Model of Instruction*. 2002. on- Line: *http://www.unc.edu/depts.Ncpts/publications/ Learning styles. Html*

Edmondson, K. M. "The Interplay of Scientific Epistemological Views, Learning Strategies, and Attitude of College Students". *Journal of Research in Science Teaching,* 30, (6), (1993), 547-559.

Fazarro, D. "Topography of learning style preferences of undergraduate students in industrial technology and engineering programs at historically black and predominantly white institutions". *Journal of industrial teacher education*, 41,(3), (2004). ERIC. EJ753104

Hewson, P. W. & Hewson, M. G. "An Appropriate Conception Of Teaching Science: A View From Studies of Science Learning". *Science Education*, 72(5), (1998), 597-614

Honey, P. and Mumford, A. *The learning styles questionnaire, Peter Honey publication, maidenhead, Berkshire*. U.K, 2000a

Gamon, J. "Web-based learning: Relationships among student motivation, attitude. Learning styles, and achievement". *Journal of agricultural education*, 42,(4), (2001), 12-20.

Gibbons, B. A. "Supporting Elementary Science Education For English Learning: A Constructivist Evaluation Instrument". *The Journal Of Educational Research,* 96(6), (2003), 371 – 379.

Kloosterman, P., & Stage, F. K. "Measuring Beliefs about Mathematical Problem Solving". *School Science and Mathematics*, 92,(3), (1992), 109-115.

McCaffrey D.F., Hamilton, L.S., Stecher, B.M., Klein, S.P., & Robyn, A.E. "Interactions among instructional practices, curriculum, and student achievement: The case of standards-based high school mathematics". *Journal for Research in Mathematics Education, 32*, (2001), 493-517.

Mclaughlin, E. *Faculty students perception of teaching style: Do teaching style differ from traditional and non traditional*? ERIC, ED 447139,1999.

National Council of Teachers of Mathematics. *Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics*. Reston, VA: Author, 1989

Yager, R. "The Constructivist Learning Model: Towards Reform in Science Education". *The Science Teacher*, 58,(6), (1991), 52 – 57.

Zeidler D. Walker, K. A. Ackett, W. A. & Simmons, M.L. "Tangled Up in Views Beliefs in the Nature of Science and Responses of Socio scientific Dilemmas". *Science Education*, 86,(3), (2002), 343 - 367.

Pajares, F. "Teacher's Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct". *Review of Educational Research,* 62,(3), (1992), 307 – 332.

Parker, V. & Gerber, B. "The effects of a Science Intervention Program in Middle Grade Student Achievement and Attitudes". *School Science and Mathematics*. 100,(5), (2000), 236 – 242.

Peker,M. and Mirasyerdioglu, S. "Preserves elementary school teachers' learning styles and attitudes towards mathematics". *Eurasian Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 4,(1), (2007), 21 – 26.

Pomeroy, d. "Implications of teachers beliefs about the nature of science comparison of the beliefs of scientist secondary science teachers of elementary teachers". *Science education*, 77,(3), (1993), 261-278.

Rodriguez, L. and Cano, F. "The epistemological beliefs, learning approaches and study orchestrations of university students". *Studies in higher education*, 31,(5), (2007), 617-635.

Rodriguez, L. and Cano, F. "The Learning Approaches and Epistemological Beliefs of University Students: A Cross-Sectional and Longitudinal Study". *Studies in higher education*, 32,(5), (2007), 647- 667.

Schommer-Aikins, M., & Easter, M. "Ways of Knowing and Epistemological Beliefs: Combined effect on academic performance". *Educational Psychology*, 26,(3), (2006), 411-423.

Sims, R. & Sims, S. *The Importance of Learning Style Understanding the Implications For Learning, Course Design, and Education*. Green Wood Press, London, 1995.

Tobin, K. "Research On Science Activities: In Pursuit of Better Questions and Answers to Improve Learning". *School Science and Mathematics*, 90(5), (1990), 403 – 418.

Tobin, K., & Tippins, D.J. & Gallard, A. J. *Research On Instructional Strategies Teaching Science. In D. L. Gable (ED).* Handbook of Research On Science Teaching and Learning. New York: Macmillan. 1994.

Tsia, Chin- Chung. "Nested Epistemologies: Science Teacher's Beliefs of Teaching, Learning and Science". *International Journal of Science Education*, 24,(8). (2002), 771 – 783.

Wheatly, G. H. "Constructivist Perspectives On Science and Mathematics Learning". *Science Education*, 75,(1), (1991), 9 – 21.

Female Students, epistemological beliefs about science at educational science faculties in the Jordanian and Al-Hussein Bin Talal universities and its effects on their learning style and scientific attitudes

Talal Al- Zobi*; Ibrahim El-shar'a ** and Mohamad Khair Al-salamt***

**Professor, Dept. of Curriculum And Instruction, College of Educational Sciences, Al-Hussein Bin Talal University- Jordan*
***Associated Professor , Dept. of Curriculum and Instruction, College of Educational Sciences, The University of Jordan, Jordan*
****Assistant Professor, Dept. of Curriculum, and Instructional Technology, College of Education , Taif University, Saudi Arabia*

(Received 15/6/1429H; accepted for publication 1/11/1430H.)

Keywards: Beliefs, Epistemological Beliefs, Learning Styles, and scientific attitudes

Abstract. The present study aimed at identifying the effects of female Students epistemological beliefs about science at the educational science faculties at the Jordan and Al-Huseein bin Talal universities, and their effects on their learning style and scientific attitudes.

For the purpose of the study, the researchers developed three scales (epistemological beliefs, learning style, and science attitudes), administrated on (200) female students,.

The finding of the study revealed that the Transitional belief is the common epistemological belief among female students. And the results demonstrated that there is a significant difference in epistemological beliefs due to the universities, and there is a significant difference in epistemological beliefs due to the female students' scientifically attitudes. While there is no significant difference in learning style due to the epistemological beliefs.

Finally according to the findings, it was recommended that is necessary introduce teaching strategies based on constructivism approach, encourage the curriculum developers' to concentrate on the on constructivism approach, and to concern about pre-service and in-services teacher training usage modern instructional strategies.
on the on constructivism approach, and to concern about pre-service and in-services teacher training usage modern instructional strategies.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١٢٥-١٥٨، الرياض (٢٠١٢م/١٤٣٣هـ)

الخدمات المساندة التي يحتاجها الأطفال متعددو العوق وأسرهم ومدى توافرها من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين

بندر ناصر العتيبي(*) و زيدان أحمد السرطاوي(**)

(*) أستاذ مشارك، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

(**) أستاذ، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١/ ١١/ ١٤٢٩هـ؛ وقبل للنشر في ٢٣/ ١١ /١٤٣٠ هـ)

الكلمات المفتاحية: الخدمات المساندة، تعدد العوق، أسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

ملخص البحث. هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على طبيعة الخدمات المساندة التي يحتاجها الأطفال متعددو العوق وأسرهم، ومدى كفاية الخدمات المقدمة لهما من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين. ولتحقيق هدف الدراسة طبق الباحثان قائمة الخدمات المساندة والتي اشتملت على محوري الخدمات المساندة للطفل وخدمات دعم ومساعدة الأسرة على عينة بلغت (١٠٦) من أولياء أمور ومعلمي الأطفال متعددي العوق المسجلين في معاهد ومراكز التربية الخاصة الحكومية التي تقدم خدماتها للأطفال متعددي العوق في مدينة الرياض، منهم (٨٣) أباً وأماً، و(٢٣) معلماً. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١- عبر أولياء الأمور والمعلمون عن حاجة الأطفال متعددي العوق وأسرهم إلى مختلف الخدمات المتضمنة في قائمة الخدمات المساندة، واتفقا على الخدمات التي يحتاجها الأطفال متعددو العوق وأسرهم، وإن تفاوتت نسب اتفاقهم بعض الشيء لصالح المعلمين.

٢- هناك فروق دالة وكبيرة في آراء أولياء الأمور والمعلمين حول مدى كفاية الخدمات المقدمة للأطفال وأسرهم، حيث توزعت تقديرات أولياء الأمور ما بين عدم تلقي أية خدمة على الإطلاق وتلقي الخدمة بشكل غير كافٍ، ولكنهم نادراً جداً ما أشاروا إلى أنهم يتلقون الخدمة بدرجة كافية، في حين توزعت تقديرات المعلمين ما بين تلقي الخدمة بشكل غير كاف وتلقي خدمة كافية، ولكنهم نادرا جدا ما أشاروا إلى أنهم لا يتلقون خدمة على الإطلاق، وقد ظهر ذلك واضحا في جميع الخدمات تقريباً.

المقدمة

إن المتأمل لواقع التربية الخاصة في العالم العربي عامة والمملكة العربية السعودية خاصة خلال السنوات القليلة الماضية يجد اهتماما كبيرا وتسارعا واضحا في تطور فلسفة رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة. تجلى ذلك في التوجه إلى دمجهم في التعليم العام والبعد قدر الإمكان عن مؤسسات العزل، والاهتمام بالإرشاد الجيني وفحوص ما قبل الزواج والتشخيص المبكر والحرص على تقديم البرامج العلاجية في مرحلة مبكرة من حياة الأطفال. بالإضافة إلى الاهتمام بدور الأسرة ومؤسسات المجتمع المحلي في إطار فريق عمل تعاوني يهدف إلى تأهيل أولئك الأطفال والحد من الآثار السلبية المترتبة على تلك الإعاقات من جهة أخرى (الوابلي، ١٩٩٦).

ولا شك أن الإعاقة بشكل عام تؤثر على جميع جوانب النمو لدى الطفل، ويزداد الأمر صعوبة في حال ما إذا كان لدى الطفل أكثر من إعاقة أو كانت إعاقته تقع ضمن التخلف العقلي، مما يجعلنا أمام فرد يعاني من مشكلات مصاحبة لإعاقته في عدة جوانب تستدعي التركيز على التعليم والخدمات المساندة له ولأسرته من خلال الدور الفاعل للمعلمين والمهنيين المتخصصين في تقديم الخدمات المناسبة. ومن هنا نجد اهتمام القوانين الفدرالية في الولايات المتحدة الأمريكية بالخدمات التربوية والخدمات المساندة للأطفال والشباب ذوي الاحتياجات الخاصة.

فقد أكد القانون العام ١٤٢/٩٤ الصادر عام ١٩٧٥ على ضرورة أن تقدم للأطفال المعوقين خدمات تربوية مجانية ومناسبة تتضمن خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة بأشكالها المختلفة وفق ما تقتضيه حالة الطفل، كما أكد قانون التربية للأفراد ذوي الإعاقات الصادر عام ١٩٩٠على ضرورة أن يحصل كل الأطفال المعوقين على تعليم مجاني في المدارس الحكومية يتضمن تصميم برامج تربوية خاصة وخدمات مساندة تلبي احتياجاتهم الخاصة وتهيئتهم لحياة معيشية مستقلة قدر الإمكان. وفي المملكة العربية السعودية أكدت القواعد التنظيمية الصادرة عن وزارة التربية والتعليم عام ١٤٢٠على توفير الخدمات المساندة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وأفردت لها بابا خاصا يحدد أشكال الخدمات المساندة التي يجب توفيرها لكل فئة من فئات الإعاقة، ودعت إلى توفير كثير من أشكال الخدمات المساندة والدعم للأطفال وأسرهم.

من هنا أصبح نجاح أي برنامج تربوي يقدم للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مرهوناً بحجم الخدمات المساندة التي يتضمنها والتي تلبي احتياجات الطفل الفردية في ضوء إجراءات التقييم متعدد التخصصات الذي تجريه المؤسسات والمراكز المتخصصة، مع الأخذ بعين الاعتبار أن نوعية الخدمات المساندة المتضمنة في برامج الأطفال التربوية الفردية تختلف باختلاف الإعاقة وتعددها من جهة وحاجات الطفل من جهة أخرى، إذ تتنوع ما بين

خدمات طبية ونفسية واجتماعية وأخرى متعلقة بالعلاج الوظيفي والعلاج الطبيعي وعلاج النطق والكلام، بالإضافة إلى خدمات التأهيل والنقل وغيرها من الخدمات الفنية والبدنية.

ولا يقتصر نجاح الخدمة المقدمة للأطفال على ما يقدم لهم فقط بل لا بد من الاهتمام بطبيعة الدعم والمساعدة المقدمة للأسرة أيضاً. فالأسرة بحكم ما تتعرض له من مشكلات وصعوبات ناتجة عن وجود الطفل المعاق تحتاج إلى الكثير من أشكال الدعم والمساعدة التي من شأنها التخفيف من حجم الصعوبات التي تتعرض لها بما يسمح لها من تقبل إعاقة طفلها والمشاركة الفاعلة في البرامج المقدمة لهم وذلك عبر ما يقدم لها من خدمات دعم مادي ومعرفي ونفسي واجتماعي.

ومع حرص الدولة ومؤسسات القطاع الخاص على توفير الخدمات المساندة والدعم في معاهد ومراكز التربية الخاصة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم، إلا أن الدراسات التي أجريت للتعرف على واقع تلك الخدمات المقدمة للأطفال وأسرهم تعتبر قليلة ومحدودة، بل لم يسبق دراستها بالنسبة للأطفال متعددي العوق في البيئة العربية. ومن هنا جاء اهتمام الباحثين بالتعرف على طبيعة الخدمات التي يحتاجها الأطفال متعددو العوق وأسرهم من جهة والتعرف على مدى كفاية الخدمات المقدمة لهم ولاطفاهم من جهة أخرى، بما يسمح من توجيه أنظار الجهات المسؤولية إلى تلبية احتياجات الأطفال والأسر وذلك بالعمل على توفير الخدمات غير المقدمة وتحسين نوعية الخدمات المقدمة فعلياً والارتقاء بمستواها.

أهمية الدراسة

تتضح أهمية الدراسة من خلال العديد من الدراسات وأدبيات التربية الخاصة التي تؤكد أن الأطفال متعددي العوق وأسرهم يحتاجون لمدى واسع من البرامج التربوية الخاصة والخدمات ذات العلاقة بها، حيث إن إعاقة الطفل يترتب عليها العديد من المشكلات بشكل يتطلب تقديم خدمات مساندة لتأهيل تلك الفئة وتحسين نواتج الفرد ومشاركته في الحياة اليومية، وتعزيز دور الأسرة في برنامج الطفل، وبناء شراكة بين الأسرة والمؤسسات المجتمعية، حيث تزداد تلك المشكلات مع زيادة درجة الإعاقة وتعددها لدى الطفل. ومن هنا جاءت ضرورة تقديم الخدمات المساندة للأطفال متعددي العوق وأسرهم من خلال برامج تربوية فردية وبرامج إرشادية قائمة على تضافر جهود فريق العمل متعدد التخصصات لتحديد الاحتياجات الفردية لكل طفل على حدة من الخدمات المساندة وأشكال الدعم والمساعدة التي تحتاجها أسر أولئك الأطفال بما يضمن كفاية الخدمات المقدمة لهم ولأطفالهم، ويجعلهم طرفا مشاركا في نجاح العملية التعليمية وغير التعليمية المقدمة.

هدف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على الخدمات المساندة التي يحتاجها الأطفال متعددو العوق ومدى كفاية تلك الخدمات التي يتلقاها أولئك الأطفال من خلال معاهد التربية الخاصة الملتحقين بها في مدينة الرياض، والتعرف كذلك على خدمات الدعم والمساعدة التي تحتاجها أسرهم ومدى توافر وكفاية الدعم الذي تتلقاه تلك الأسر من قبل العاملين في تلك المعاهد، وذلك من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين. وبالتالي إلقاء الضوء على واقع تلك الخدمات وأشكال الدعم والمساعدة المقدمة، ووضع توصيات لتفعيلها والاستفادة منها في دعم وتعزيز تربية الأطفال متعددي العوق من جهة، ودعم الأسر وتخفيف الضغوط التي تواجهها وزيادة مشاركتها في تحمل المسئولية مع المهنيين في تربية الطفل من جهة أخرى.

مشكلة الدراسة

تحاول الدراسة الحالية التعرف على طبيعة الخدمات المساندة التي يحتاجها الأطفال متعددو العوق، ومدى كفاية تلك الخدمات من جهة، وأوجه الدعم والمساعدة المقدمة لأسر أولئك الأطفال ومدى كفايتها من جهة أخرى، وذلك للتعرف على ما يقدم منها ومستوى الرضا عن حجم ونوعية ما يقدم منها من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين، وذلك من خلال الإجابة عن التساؤلات التالية:

١- ما طبيعة الخدمات المساندة التي يحتاجها الأطفال متعددو العوق من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين؟

٢- ما طبيعة خدمات الدعم والمساعدة التي تحتاجها أسر الأطفال متعددي العوق من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين ؟

٣- هل توجد اختلافات في استجابات أولياء الأمور والمعلمين حول الخدمات المساندة التي يحتاجها الأطفال متعددو العوق ؟

٤- هل توجد اختلافات في استجابات أولياء الأمور والمعلمين حول مدى كفاية الخدمات المقدمة للأطفال متعددي العوق؟

٥- هل توجد اختلافات في استجابات أولياء الأمور والمعلمين حول الخدمات والدعم التي تحتاجها أسر الأطفال متعددي العوق؟

٦- هل توجد اختلافات في استجابات أولياء الأمور والمعلمين حول مدى كفاية الخدمات المقدمة لأسر الأطفال متعددي العوق؟

مصطلحات الدراسة الوظيفية

الخدمات المساندة

هي البرامج التي تكون طبيعتها الأساسية غير تربوية، ولكنها ضرورية للنمو التربوي للتلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، مثل: العلاج الطبيعي والوظيفي وتصحيح عيوب النطق والكلام، وخدمات الإرشاد النفسي.

خدمات الدعم والمساندة

هي مجموعة الخدمات المجتمعية، والإرشادية، والمعرفية، والتأهيلية، والتدريبية المقدمة من قبل الاختصاصيين والمهنيين لأسر الأطفال متعددي العوق، والتي من شأنها دعم دور تلك الأسر في المشاركة الفاعلة في جميع البرامج التعليمية وغير التعليمية المقدمة لأطفالهم.

تعدد العوق

تلك الإعاقات المتلازمة مثل (عوق فكري/ عوق بصري أو عوق فكري/ عوق سمعي) والتي تسبب مشاكل تعليمية شديدة للتلاميذ بحيث لا يستطيعون معها أن يتلقوا تعليمهم ضمن برامج التربية الخاصة التي تم إعدادها لإعاقة واحدة.

محددات الدراسة

١- اقتصرت الدراسة على أولياء أمور ومعلمي الأطفال متعددي العوق دون فئات الإعاقة الأخرى؟

٢- اقتصرت الدراسة على أولياء أمور ومعلمي الأطفال متعددي العوق المسجلين بمعاهد التربية الفكرية التابعة لوزارة التربية والتعليم في مدينة الرياض.

٣-تم تحديد نتائج الدراسة باستجابات أولياء أمور ومعلمي الأطفال متعددي العوق على أداة الخدمات المساندة والدعم المستخدمة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٢٩/١٤٣٠.

الإطار النظري

يتناول الإطار النظري تعريفاً بالعوق المتعدد، وخصائص الأفراد متعددي العوق، والخدمات المساندة للأطفال متعددي العوق، بالإضافة إلى المكان التربوي.

أولاً: تعريف العوق المتعدد

الإعاقات المتعددة هي تلك الإعاقات المتلازمة مثل (عوق عقلي/ عوق بصري أو عوق عقلي/ عوق سمعي) التي تسبب مشاكل تعليمية شديدة للتلاميذ بحيث لا يستطيعون معها أن يتلقوا تعليمهم ضمن برامج التربية الخاصة التي تم إعدادها لإعاقة واحدة.

الصمم – كف البصر (العوق الحسي المزدوج)

يعني وجود إعاقتين معا - سمعية وبصرية- مما يسبب صعوبات شديدة في التواصل تتطلب تلبية احتياجات في الجوانب النمائية والتربوية التي لا يمكن الحصول عليها في برامج التربية الخاصة الموجهة نحو المعوقين سمعيا أو بصريا.

ثانياً: خصائص متعددي العوق

هناك العديد من التصنيفات التي ورد ذكرها في أدبيات التربية الخاصة، ولعل من أهم هذه التصنيفات تلك التي أوردها بريمر (Brimer, 1990) والتي ركزت على ارتباطها بالإعاقات الأخرى، كالإعاقة العقلية والاضطرابات السلوكية الشديدة والإعاقات الحسية، وبيان ذلك فيما يلي:

١- تعدد العوق المرتبط بالعوق العقلي، ويشمل:

أ) عوق عقلي/ شلل دماغي: تظهر الدراسات

العلمية أن ما نسبته ٦٠٪ من التلاميذ ذوي الشلل الدماغي لديهم عوق عقلي. ومن أهم خصائص أفراد هذه الفئة أنهم غالباً ما يجدون صعوبة في التعبير عن أنفسهم، سواء بالطريقة الشفوية أو الطريقة الأدائية، ويعانون من صعوبة في اكتساب المهارات المختلفة كمهارات الحياة اليومية والاجتماعية وغيرها.

ب) **عوق عقلي/ عوق حركي:** تتلخص خصائص التلاميذ ذوي العوق العقلي/العوق الحركي في سرعة الغضب أو الانفعال، والعصبية الزائدة، وصعوبة في التحكم في المخارج والسيطرة على المثانة، وسهولة تعرضهم للأمراض المعدية، وكذلك جهاز المناعة لديهم أضعف من الآخرين، وتطور محدود في جانب المهارات الاجتماعية، وعادة ما يكون العوق العقلي مصاحباً بعوق حركي.

ج) **عوق عقلي/ اضطرابات سلوكية شديدة:** تتلخص خصائص التلاميذ ذوي العوق عقلي/ الاضطرابات السلوكية الشديدة في تكرار السلوك غير المناسب كتحريك الأصابع، وحك العين، ولفظ كلمات عشوائية (غير هادفة)، وغيرها.

د) **عوق عقلي/ عوق سمعي:** تتلخص خصائص التلاميذ ذوي العوق العقلي/العوق السمعي في تطور محدود في جانب المهارات اللغوية، ومهارات اجتماعية محدودة، وصعوبات في التعلم عن طريق المحاولة والخطأ، وإيذاء النفس.

و) **عوق عقلي/ عوق بصري:** تتلخص خصائص التلاميذ ذوي العوق العقلي/العوق البصري في إظهار سلوك غير عادي يتمثل في إيذاء أنفسهم كشد الشعر، والضرب، والعض، والخمش، ومحاولة قلع العين بأصابعهم، ولديهم صعوبة شديدة في جانب المهارات اللغوية.

٢- تعدد العوق المرتبط بالاضطرابات السلوكية الشديدة، ويشمل:

أ) **اضطرابات سلوكية شديدة/ عوق حركي:** تتلخص خصائص التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية الشديدة/ العوق الحركي في العدوانية، والقلق، والكآبة، والغضب، والسلوك ألانسحابي.

ب) **اضطرابات سلوكية شديدة/ عوق سمعي:** تتلخص خصائص التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية الشديدة/ العوق السمعي بما يلي: سلوك غير سوي اجتماعياً، وعزلة اجتماعية. يستبعد عن المدرسة بعض التلاميذ ذوي العوق السمعي المصاحب لاضطرابات سلوكية شديدة، بسبب الصعوبات التي يواجهها المعلم الذي يجد

صعوبة في التعامل معهم. وبأن كل ثلاثة من عشرة تلاميذ من ذوي العوق السمعي لديهم اضطرابات سلوكية شديدة.

ج) **اضطرابات سلوكية شديدة/ عوق بصري:** تتلخص خصائص التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية الشديدة/العوق البصري بما يلي: عدم الثقة بالنفس، ومشاكل في التكيف الاجتماعي، والسلبية والاعتماد على الآخرين، وفكرة سلبية عن الذات، و إيذاء النفس، والعزلة الاجتماعية، ونوبات غضب، وتكرار السلوك غير المناسب كتحريك الأصابع، وحك العين، ولفظ كلمات عشوائية (غير هادفة)، وغيرها.

٣-الإعاقات الحسية المتعددة، وتشمل:

أ) **عوق بصري/ عوق سمعي:** تتلخص خصائص التلاميذ ذوي العوق البصري/ العوق السمعي في مشاكل تعليمية، وصعوبات في التوجه والحركة، وصعوبات شديدة في التواصل، وصعوبات في المهارات الحركية.

ب) **إعاقة حسية/الإعاقات الأخرى:** تتلخص خصائص التلاميذ ذوي الإعاقة الحسية/إعاقات الأخرى بالآتي: عادة ما يكون العوق السمعي/البصري مصاحبا لإعاقات أخرى مثل أمراض القلب، والاضطرابات السلوكية، والشلل الدماغي، والمشاكل الصحية الأخرى، بالإضافة للعوق العقلي. وعادة ما يكون الشلل الدماغي مصحوباً بعوق سمعي/ بصري.

ثالثاً: المكان التربوي

إن المدرسة هي البيئة الطبيعية من الناحية التربوية والاجتماعية والنفسية للتلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، ومنهم ذوو العوق المتعدد، علماً بأنه يمكن تقديم خدمات التربية الخاصة، وفقاً لنوع ودرجة العوق والاحتياجات الفردية للتلميذ عبر أحد الأنماط التربوية المتمثلة في الفصل العادي مع وجود معلم التربية الخاصة داخله، والفصل العادي مع غرفة المصادر، والفصل التعاوني (الفصل العادي + الفصل الخاص)، والفصل الخاص بمدارس التعليم العام، والمعاهد النهارية، والمعاهد الداخلية، ومراكز الإقامة الدائمة (Browder, 2001).

وبالرغم من الازدياد المضطرد في تقديم الخدمات إلا أن عدد برامج متعددي العوق الموجودة في مدراس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية لم ترق بعد إلى مستوى الطموح كماً وكيفاً. فوفقاً لإحصائية الأمانة العامة للتربية الخاصة لبرامج متعددي العوق لعام ١٤٢٤/١٤٢٥ فإن عددها لا يزيد عن ثمانية وثلاثين برنامجاً يتلقى فيها معظم التلاميذ برامجهم التربوية والتعليمية في معاهد التربية الخاصة. ويظهر من هذه الإحصائية أن معظم التلاميذ متعددي العوق لا يستفيدون من تلك البرامج المقدمة داخل مدارس

التعليم العام، الأمر الذي يؤثر سلباً في قدرتهم على اكتساب المهارات اللازمة لتحقيق أكبر قدر من الاستقلالية(القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة، ١٤٢٢).

ومع أن القدرات المختلفة لهؤلاء التلاميذ كالتعليمية والانفعالية والتواصلية والاجتماعية وغيرها متدنية مقارنة بذوي الإعاقات الأخرى، إلا أن دمجهم داخل مدارس التعليم العام أمر يطلبه المتخصصون العاملون في مجال التربية الخاصة لما لذلك من أثر إيجابي في تنمية قدراتهم. ومن المتوقع أن يقود دمجهم داخل مدارس التعليم العام إلى تهيئة مناخ تربوي يساهم في تفاعل هؤلاء التلاميذ مع الآخرين. ويذكر كل من ألبير ورينداك ١٩٩٢م Alper & Ryndak أن هناك فوائد عدة للدمج متعددي العوق تتمثل فيما يلي:

١- قضاء جزء من اليوم الدراسي بجانب التلاميذ العاديين يساعد على إتاحة الفرصة للتفاعل الاجتماعي التي لن تتوافر في البيئات المعزولة، الأمر الذي يساعد على تطوير المهارات التواصلية والاجتماعية وغيرها لديهم.

٢- وجود نماذج إيجابية من السلوكيات. فالتلاميذ من متعددي العوق سوف يكونون قادرين على ملاحظة وتقليد السلوكيات الاجتماعية المرغوبة التي يظهرها التلاميذ العاديون.

٣- تلقي التلاميذ متعددي العوق للمناهج التعليمية التي تتناسب مع عمرهم الزمني والتي قد لا تكون موجودة في مناهج البيئات المعزولة.

٤- وجود التلاميذ في البيئات التعليمية المدموجة سيزيد من احتمال مشاركتهم في الأنشطة الاجتماعية المختلفة. حيث إن اكتساب المهارات الأكاديمية والاجتماعية والمهنية سيساعد التلاميذ متعددي العوق على العيش والعمل داخل المجتمع بعد مغادرتهم للمدرسة العادية.

ولتحقيق دمج إيجابي لمتعددي العوق داخل مدارس التعليم العام، فإن الأمر يتطلب توفير بيئة تعليمية مناسبة تشمل جميع الجوانب المختلفة من توفير للمستلزمات المكانية والتجهيزية إلى إعداد برامج تربوية خاصة مصممة للتلاميذ إلى وجود خدمات مساندة تتناسب مع احتياجات التلاميذ. وضمن هذا السياق لا بد من الأخذ في الاعتبار أن وضع برامج خاصة لمتعددي العوق أمر في غاية الصعوبة؛ لما لهذه الفئة من خصوصية تجعلها تختلف عن باقي فئات الإعاقة المنضوية تحت برامج الأمانة العامة للتربية الخاصة. فهؤلاء التلاميذ هم من لديهم أكثر من إعاقة من الإعاقات المصنفة ضمن برامج التربية الخاصة مثل (العوق العقلي /الحركي)، أو (العوق العقلي /الصمم)، بحيث يؤدي ذلك إلى مشاكل تربوية شديدة، ولا يمكن التعامل معها من خلال البرامج التربوية المعدة خصيصاً لنوع واحد من أنواع الإعاقة. ولعل تصميم البرامج التعليمية لذوي العوق المتعدد لا بد أن يشمل توفير الخدمات المساندة التي تراعي

الاحتياجات الفردية المختلفة لكل تلميذ متعدد عوق. فوفقاً للتصنيفات التي سبق الإشارة لها، فإن الخدمات المساندة تختلف من تلميذ إلى آخر، فما قد يحتاج له تلميذ يعاني من عوق عقلي/عوق حركي، ليس بالضرورة يحتاج لها تلميذ لديه عوق سمعي/ اضطرابات سلوكية (Drew et al., 1992).

رابعاً: الخدمات المساندة للأطفال متعددي العوق

تتباين ردود أفعال الوالدين في شدتها ومدتها، إلا أن معظمهم يستجيبون بمشاعر تتراوح بين الصدمة، والنكران، والحداد، والشعور بالذنب، والخجل، والرفض، والقبول والأمل. وهكذا، ففي الموقف الذي يوجد فيه طفل معاق في الأسرة، فإن الحالة المدركة لهذا الطفل لا تؤثر فقط على الأم والأب والإخوة، ولكن ردود أفعال كل فرد من هؤلاء سوف تؤثر بالتبعية على الآخرين بما في ذلك الطفل نفسه، إذ إن للطفل المعوق حاجاته الخاصة، ومن ثم فإن رعايته تتطلب جهداً كبيراً قد ينوء بكاهل أولياء الأمور، فضلاً، عن استمرارية ذلك طوال حياة الطفل، وهذا من شأنه تعريضهم للارتباك وعدم الاتزان العضوي والنفسي والاجتماعي، ومن ثم يقعون فريسة للضغط النفسي (الخطيب، ٢٠٠٤).

من هنا فإن تربية الأطفال مسؤولية كبيرة ومهمة صعبة وشاقة، وإذا كانت رعاية الأطفال العاديين صعبة فهي أكثر صعوبة وأكثر مشقة بالنسبة للأطفال المعوقين؛ لأن أسرة الطفل المعوق تواجه مشكلات، وتتصدى لتحديات خاصة، إضافة إلى تلك التي تواجهها الأسر جميعاً. والإعاقة غالباً ما تنطوي على صعوبات نفسية ومادية وطبية واجتماعية وتربوية لأولياء أمور الأطفال المعوقين. فالأسرة التي لديها أفراد معوقون تجد نفسها مرغمة على تطوير استراتيجيات مناسبة لتلبية الحاجات الأساسية العامة لكل الأسر؛ مضافاً إليها حاجات خاصة تنشأ عن وجود طفل معوق فيها، فهذه الحاجات لا تتصل بالفرد فقط، ولكنها غالباً ما تتصل بالنظام الأسري كله. وهنا يتعين على أولياء الأمور بذل مزيد من الجهد لمواجهة الضغوط النفسية الناجمة عن إعاقة الأبناء من خلال بعض الممارسات المعرفية والانفعالية والاجتماعية أو العامة وربما المختلفة في محاولة لإعادة حالة الاتزان إلى حياتهم (السرطاوي و الشخص، ١٩٩٨).

ولا شك أن هذا الأمر ينطبق بدرجة أكبر على الأطفال متعددي العوق إذ يخلقون تحديات كبيرة لأسرهم ولمقدمي الخدمات، حيث إن هؤلاء الأطفال يحتاجون إلى كثير من الخدمات، وذلك بسبب ما يعانونه من تأخر في الجانب الاجتماعي، واللغوي، ومحدودية في قدراتهم الإدراكية، وما يعانونه من إعاقات جسمية وحركية تكون شديدة في معظمها، إضافة إلى ما يقومون به من سلوكيات مشكلة من مثل إثارة الذات، وإيذاء الذات، والعدوانية. وبسبب أن المؤسسات عادة ما تكون متخصصة في مشكلات الفرد

أو الخدمات التي تقدم لهم، فإن ذلك يتطلب من الأسر مراجعة العديد من المؤسسات المختلفة لطلب المساعدة لتلبية حاجات أطفالهم. ولا شك أن التحدي الأساسي لنظام إيصال الخدمة هو التأكد من أن الأطفال المعاقين وأسرهم يتلقون فعلاً المعالجات التي يطلبونها لتلبية حاجاتهم المتميزة والمتعددة (Downing, 2004).

في ضوء ما سبق يمكن القول بأن الحاجات الأساسية الضرورية للأطفال متعددي العوق تتمثل في الحاجة إلى الخدمات التعليمية إضافة إلى الخدمات المساندة التي طالبت بها القوانين والتشريعات وأكدت عليها الدراسات والمراجع التربوية. وتتضمن الخدمات المساندة كما جاءت في قانون التربية للأفراد ذوي الإعاقات Individuals with Disabilities Education ACT (IDEA) الصادر عام ١٩٩٧ على اثنتي عشرة خدمة تمثلت في: خدمات اللغة والكلام والخدمات السمعية، والخدمات النفسية، والعلاج البدني التأهيلي، والعلاجي الترفيهي، والتعرف والتشخيص المبكر للإعاقات عند الطفل، والخدمات الإرشادية، وتتضمن إعادة التأهيل الإرشادي، وخدمات التوجه والحركة، والخدمات الطبية لأغراض التشخيص والتقييم، وخدمات الصحة المدرسية، وخدمات العمل الاجتماعي في المدارس، والإرشاد والتدريب للآباء، وأخيراً خدمات النقل. (Smith, 2007)

كما أكدت القواعد التنظيمية الصادرة عن وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية على أهمية توفير الخدمات التعليمية والخدمات المساندة لكل فئة من فئات الإعاقة. وفيما يخص تعدد العوق أكدت القواعد التنظيمية على تقديم خدمات التربية الخاصة للتلاميذ متعددي العوق في المكان التربوي المناسب، وأن يتم دمج الأطفال من هذه الفئة مع أقرانهم في التعليم العام إلى أقصى حد تتيحه لهم قدراتهم، مع أهمية إلحاقهم بالمرحلة التمهيدية الخاصة. ويكون التركيز على تنمية قدراتهم وتوفير خدمات التدخل المبكر ما أمكن ذلك، وإكسابهم للمهارات التكيفية المختلفة الملائمة لكل حالة مثل: العناية بالذات، والتوجه الذاتي، والمهارات الاجتماعية والتواصلية. وتكون برامجهم الخاصة وفقا للعوق الأشد الذي يعانون منه. والعمل كذلك على توفير الكوادر التعليمية والفنية ممثلة بمعلمي التربية الخاصة المتخصصين، ومساعدي المعلمين، بالإضافة إلى أخصائيي الخدمات المساندة مثل: أخصائي اضطرابات التواصل، وأخصائي علاج طبيعي، وأخصائي علاج وظيفي، وأخصائي نفسي (معلم تدريبات سلوكية)، وأخصائي اجتماعي أو مرشد طلابي، ومشرف صحي (القواعد التنظيمية، ١٤٢٢).

الدراسات السابقة

في ضوء قلة الدراسات التي تناولت الخدمات

المساندة للأطفال متعددي العوق وأسرهم، فسوف يتم عرض الدراسات التي تطرقت للعوق المتعدد أولا، ومن ثم سيتم عرض الدراسات التي تناولت حاجات الأطفال من ذوي الإعاقات الأخرى وأسرهم.

لقد أجرى استروبينو (Strobino, 1988) دراسة للتعرف على الخدمات المقدمة لأولياء أمور الأطفال الذين يعانون من إعاقات نمائية، ومنهم الأطفال متعددو العوق، وأهم تلك الخدمات من وجهة نظرهم. وقد تم توزيع (٦٢٥) استبانة على مجموعة من الآباء والأمهات من قبل (٢٤) وكالة للخدمات بولاية أوهايو الأمريكية. شملت الاستبانة بيانات عن خصائص الأطفال وأسرهم ونوعية الخدمات المقدمة لهم ومدى الاستفادة منها. أظهرت نتائج الدراسة:

١- أن أكثر الخدمات استخداما تتمثل في المساعدات المادية والطبية وبرامج التدريب اليومية لأولياء الأمور والمواصلات.

٢- أن الخدمات التي يحتاج إليها أولياء الأمور ولم تكن متوافرة تمثلت في معلومات حول الإعاقة وخصائصها وكيفية التعامل معها وإجراءات التحويل والحقوق القانونية للطفل والإرشاد النفسي والأسري.

٣- أكثر الخدمات أهمية من وجهة نظر أولياء الأمور تمثلت في الرعاية البديلة أو المؤقتة للطفل وبرامج الترفيه أو الترويح والمعلومات والإجراءات الخاصة بالتحويل.

وتطرقت باميلا (Pamela, 1990) أيضا في دراستها إلى محاولة التعرف على الخدمات المساندة التي يحتاجها التلاميذ شديدو ومتعددو الإعاقة. وقد تراوحت أعمار عينة الدراسة ما بين سن (٣- ٢١) والذين يقيمون في المؤسسات الداخلية بولاية كنتاكي. أظهرت نتائج الدراسة:

١- حاجة التلاميذ إلى خدمات العلاج الطبيعي والعلاج الوظيفي كأهم خدمتين مساندتين.

٢- يأتي من بعد ذلك من حيث الأهمية خدمتا التوجه والحركة واللغة والكلام.

٣- خلصت الدراسة أيضاً إلى أهمية مشاركة الفريق متعدد التخصصات في عملية التقييم وذلك لتحديد الاحتياجات والخدمات المناسبة لهؤلاء التلاميذ.

كما هدفت دراسة جيسكي (Jeschke, 1994) إلى تقييم برامج الخدمات المساندة ومدى فاعليتها بولاية ويسكانسن للتلاميذ المعاقين ومنهم متعددي العوق. أظهرت الدراسة أن الخدمات المساندة المقدمة للتلاميذ من حيث توافرها كانت كالتالي:

١- الخدمات النفسية.

٢- الخدمات الاجتماعية.

٣- الخدمات الإرشادية.

٤- العلاج الطبيعي.

٥- العلاج الوظيفي.

وفي دراسة مماثلة لدراسة جيسكي، كما قام مورجن (Morgan, 1997) بدراسة مسحية للتعرف على أنواع الخدمات المساندة المقدمة للتلاميذ المعاقين، ومن بينهم

التلاميذ متعددو العوق في ولاية نيفادا. تكونت عينة الدراسة من ١١ مركزاً يُقدم خدمات التربية الخاصة للمعاقين. أظهرت نتائج الدراسة أن الخدمات المساندة المقدمة في هذه المراكز كانت على النحو التالي:

١- خدمات اللغة والكلام.

٢- الإرشاد الأسري.

٣- العلاج الطبيعي.

٤- العلاج الوظيفي.

أما تلك الدراسات التي تطرقت إلى الخدمات المساندة للتلاميذ المعاقين، فمن أهمها دراسة الوابلي (١٩٩٦) التي بحثت في الخدمات المساندة المتوافرة في معاهد التربية الفكرية وأظهرت أن هذه الخدمات المتوافرة كانت بالترتيب التالي:

١- خدمة علاج اللغة والكلام، الخدمات النفسية، خدمات الإرشاد المدرسي، الخدمة الصحية المدرسية، الخدمة الاجتماعية، العلاج الوظيفي، العلاج الطبيعي.

٢- أكدت استجابات العاملين أهمية هذه الخدمات بأهدافها ووظائفها المختلفة.

٣- فيما يتعلق بالخدمات المساندة الأكثر أهمية في دعم احتياجات الطلاب المتخلفين عقلياً جاءت النتائج بالترتيب: الخدمة النفسية المدرسية، خدمة الصحة المدرسية، علاج اللغة والكلام، الخدمة الإرشادية المدرسية.

كما صمم كوهلر (Kohler, 1999) دراسته لفحص الخدمات المقدمة لأطفال التوحد وغيرهم ممن لديهم اضطرابات نمائية عامة تراوحت أعمارهم ما بين (٣-٩) سنوات. حاولت الدراسة الإجابة عن أربعة أسئلة تمثلت في نوع الخدمات التي يحصل عليها الأطفال، وكيف يشارك الأهالي في خدماتهم، وكيف يتأكد مقدم الخدمة أن الخدمة التي يقدمها مستمرة ومركزة حول حاجات الطفل، وما هي المشكلات التي واجهت الأهالي؟ وقد شاركت في الإجابة عن هذه الأسئلة (٢٥) أسرة من ولاية بنسلفانيا الغربية عبر الهاتف. أظهرت نتائج الدراسة:

١- أن الأهالي يواجهون مشكلات عدة، من أهمها صعوبة الوصول إلى الخدمات المطلوبة، وبأنه لا يتم إشراكهم في تخطيط وتنفيذ هذه الخدمات.

٢- أن الخدمات الموجودة والمقدمة لأبنائهم ليست فعالة في تلبية حاجات الطفل أو الأسرة.

٣- أن النتائج المرغوبة لم تتحقق حيث يتم التركيز على تلك المسارات التي لا يرى الأهالي أنها مهمة في حياة طفلهم.

٤- عدم تواصل مقدمي الخدمة مع الأهالي من حيث عدم الاستماع إليهم، وعدم إطلاعهم على التغيرات الجديدة لحاجات طفلهم، والتأخر أو عدم دقة تشخيص الأطفال، ومحدودية المعلومات المتوافرة، ومحدودية المساعدة في التعرف على الخدمات الموجودة والوصول إليها بعد تشخيص الحالة، بالإضافة إلى مشكلة تتعلق بدفع نفقات الخدمات المقدمة.

وسعت قراقيش (٢٠٠٦) في دراستها إلى التعرف على احتياجات أولياء أمور الأطفال، وإلى التعرف على علاقة كل من الضغوط النفسية والاحتياجات ببعض المتغيرات الخاصة بأولياء الأمور المتمثلة بالجنس، والعمر الزمني، ومستوى التعليم، والدخل الشهري، أو الخاصة بالأطفال والمتمثلة بدرجة الإعاقة لديهم، والجنس، والعمر الزمني. اشتملت عينة الدراسة على (٥١٤) من أولياء أمور الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، منهم (٢٣٧) من أولياء أمور أطفال التوحد ممن يسجل أطفالهم في برامج التوحد المتواجدة في مراكز التربية الفكرية في مناطق المملكة المختلفة، و(٢٧٧) من أولياء أمور الأطفال المتخلفين عقلياً، والأطفال المعوقين سمعيا، والأطفال المعوقين بصريا ممن يسجل أطفالهم في معاهد التربية الفكرية، ومعاهد الأمل، ومعاهد النور التابعة لوزارة التربية والتعليم في مدينة الرياض. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياسي الضغوط النفسية واحتياجات أولياء أمور الأطفال المعوقين (السرطاوي والشخص، ١٩٩٨). أظهرت نتائج الدراسة:

١- أن حاجة أولياء أمور الأطفال المعاقين إلى الدعم المادي جاءت في المرتبة الأولى.

٢- جاءت الحاجة إلى المعرفة في المرتبة الثانية.

٣- كما جاءت الحاجة إلى الدعم المجتمعي في المرتبة الثالثة.

٤- أما الحاجة إلى الدعم الاجتماعي فقد جاءت في المرتبة الرابعة.

٥- تفاوتت نتائج الفرض الخاص بالاحتياجات وفقا للمتغيرات المرتبطة بأطفال التوحد.

في هذا السياق فقد سعى حنفي (٢٠٠٨) من دراسته إلى محاولة التعرف على الخدمات المساندة التي يحتاجها المعوق سمعياً وأسرته ومدى توافر تلك الخدمات، والرضا عنها من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور. تكونت عينة الدراسة من (٣١٠) معلم وولي أمر، تم تقسيمهم إلى مجموعتين (١٨٠) معلما متخصصا في تربية وتعليم المعوقين سمعياً، و(١٣٠) من أولياء أمور التلاميذ المعوقين سمعياً. استخدم الباحث أداة اشتملت على قائمة من الخدمات المساندة التي اشتملت على محورين؛ تمثل المحور الأول بخدمات مساندة للتلميذ المعوق، وتتضمن أربع خدمات أساسية وهي: خدمات الصحة المدرسية، والخدمات الصحية/الطبية، والخدمات التأهيلية، والخدمات النفسية/ الاجتماعية. أما المحور الثاني فيتضمن خدمات مساندة للأسرة، وتتضمن أربع خدمات أساسية هي: الخدمات المجتمعية، والخدمات الإرشادية، والخدمات المعرفية، والخدمات التأهيلية/ التواصلية. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

١- أن الخدمات الصحية/ الطبية والخدمات التأهيلية تعتبر من أكثر الخدمات المساندة احتياجاً

للتلميذ المعوق سمعياً.

٢- أن الخدمات التأهيلية/ التواصلية والخدمات المجتمعية كانت من أكثر الخدمات المساندة احتياجاً لأسرة التلميذ المعوق سمعياً.

٣- تبين أن المعلمين كانوا أكثر إدراكاً من أسرة التلميذ المعوق سمعياً بالخدمات ذات العلاقة بإعاقة طفلهم المعوق سمعياً.

تعقيب على الدراسات

١- بالنسبة للتلاميذ متعددي العوق والذين يقيمون في المؤسسات الداخلية، فالخدمات الأهم هي خدمات العلاج الوظيفي والعلاج الطبيعي، وهو منطقي لأن متعددي العوق في هذه المؤسسات غالباً ما تكون المهارات الاستقلالية من أهم المهارات التي يتم التركيز عليها والتي تعتمد على توافر خدمات العلاج الوظيفي والطبيعي المناسبة.

٢- هناك شبه اتفاق بين الدراسات (جيسكي، ١٩٩٤؛ مورجن، ١٩٩٧) بأن التلاميذ متعددي العوق الذين يتلقون تعليمهم في معاهد وبرامج التربية الخاصة غالباً ما تكون احتياجاتهم إلى الخدمات النفسية والاجتماعية وخدمات اللغة والكلام أكثر من خدمات العلاج الوظيفي والطبيعي.

٣- بغض النظر عن نوع الإعاقة، فإن الاحتياجات الأسرية غالباً ما تتركز في الخدمات ذات الدعم المادي والنفسي والإرشادي.

منهجية الدراسة

يهدف هذا الجزء إلى بيان المنهجية المستخدمة في هذه الدراسة من حيث تحديد مجتمع الدراسة، وعينتها، والأداة المستخدمة وإجراءات تنفيذها، وكذلك المعالجات الإحصائية المستخدمة.

مجتمع الدراسة

تألف مجتمع الدراسة من جميع أولياء أمور الأطفال الذكور من متعددي العوق المسجلين في معاهد التربية الفكرية التابعة لوزارة التربية والتعليم في مدينة الرياض للعام الدراسي ١٤٢٩/١٤٣٠، وكذلك من جميع معلمي متعددي العوق في تلك المعاهد.

عينة الدراسة

اشتملت عينة الدراسة على (١٠٦) من أولياء أمور ومعلمي التلاميذ متعددي العوق المسجلين في معاهد التربية الفكرية الحكومية التي تقدم خدماتها للتلاميذ متعددي العوق في مدينة الرياض، منهم (٨٣) أبا وأما، و(٢٣) معلما. ويشمل الجدول رقم (١) عينة الدراسة وفق عدد من المتغيرات في الدراسة.

الجدول رقم (١). توزيع عينة الدراسة وفق بعض المتغيرات الخاصة بالأطفال وأولياء الأمور.

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة	المجموع	
				العدد	المجموع
العينة	ولي أمر (أب، أم)	٨٣	٧٨,٣	٨٣	١٠٦
	معلم	٢٣	٢١,٧	٢٣	
عمر الطفل	٦- ١٢ سنة	٣٠	٣٦,١	٣٥	
	١٣ سنة فما فوق	٤٩	٥٩,٠	٥٢	٨٣
	لم تحدد	٤	٤,٨	١٩	
العمر الزمني لأولياء الأمور	من ٢٠- ٢٩ سنة	٤	٤,٨	٤	
	من ٣٠- ٣٩ سنة	٢٠	٢٤,١	٣٢	
	من ٤٠- ٤٩ سنة	٢٩	٣٤,٩	٣٧	٨٣
	من ٥٠ سنة فأكثر	٢٦	٣١,٣	٢٧	
	لم تحدد	٤	٤,٨	٦	
المستوى التعليمي لأولياء الأمور	متوسط فما دون	٣١	٣٧,٣	٣٢	
	ثانوية- دبلوم	٢٣	٢٧,٧	٢٤	٨٣
	بكالوريوس فما فوق	٢١	٢٥,٣	٤٠	
	لم تحدد	٨	٩,٦	١٠	
العمر الزمني للمعلمين	من ٣٠- ٣٩ سنة	١٢	٥٢,٢		
	من ٤٠- ٤٩ سنة	٨	٣٤,٨		٢٣
	من ٥٠ سنة فأكثر	١	٤,٣		
	لم تحدد	٢	٨,٧		
المستوى التعليمي للمعلمين	ثانوية- دبلوم	٢	٨,٧		
	بكالوريوس فما فوق	١٩	٨٢,٦		٢٣
	لم تحدد	٢	٨,٧		

أداة الدراسة

استخدم الباحثان قائمة الخدمات المساندة التي تم تطويرها بالاعتماد على الإطار النظري والدراسات السابقة، وقانون التربية الخاصة، والقواعد التنظيمية الصادرة عن وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، والاستفادة من الأدوات ذات العلاقة التي استخدمت في الدراسات الأجنبية والدراسات العربية (حنفي، ٢٠٠٨) في إعداد قائمة الخدمات المساندة والدعم، وقد اشتملت أداة الدراسة على محورين هما:

المحور الأول: الخدمات المساندة للطفل

يتكون هذا المحور من (١٣) خدمة مساندة متضمنة في خدمات الصحة المدرسية، والخدمات الصحية/ الطبية، والخدمات التأهيلية، والخدمات النفسية/ الاجتماعية. ومن بين تلك الخدمات: أجهزة تعويضية مساعدة، تقييم طبي، تغذية، تمريض، أخصائي نفسي، أخصائي اجتماعي، أخصائي اضطرابات التواصل، أخصائي علاج طبيعي، أخصائي علاج وظيفي، تهيئة/ تدريب مهني.

المحور الثاني: خدمات دعم ومساعدة الأسرة

يتكون هذا المحور من (١٢) خدمة متضمنة في الخدمات المجتمعية، الخدمات الإرشادية، الخدمات المعرفية، الخدمات التأهيلية/ التواصلية. ومن بين الخدمات وأشكال الدعم والمساعدة التي تحتاجها: الدعم الاجتماعي والمجتمعي، الإرشاد والتوجيه، دعم الإخوة والأخوات، توفير وسيلة نقل، تدريب الوالدين أو الأسرة، معلومات حول إعاقة الطفل، معلومات حول أماكن الحصول على الخدمة للطفل والأسرة، معلومات حول حقوق الأسرة القانونية. وتتحدد طريقة الاستجابة عن مدى حاجة الطفل أو الأسرة للخدمة باختيار إحدى الاستجابتين: نعم (١)، لا (صفر)، أما بالنسبة لتحديد حجم الخدمة التي يتلقاها الطفل أو أسرته فيتم الإجابة من خلال ثلاث استجابات: لا يتلقى أية خدمة على الإطلاق (١)، يتلقى بعض الخدمة ولكنها غير كافية (٢)، يتلقى خدمة كافية (٣).

العمليات الإحصائية:

١- التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أولياء الأمور والمعلمين للخدمات التي يحتاجها الأطفال وأسرهم.

٢- استخدم مربع كاي للتعرف على الفروق في آراء أولياء الأمور والمعلمين حول الخدمات التي يحتاجها الأطفال وأسرهم، ومدى كفاية الخدمات المقدمة.

نتائج الدراسة

سوف يعرض في هذا الجزء النتائج التي تم التوصل إليها من خلال الإجابة على أسئلة الدراسة، وذلك على النحو التالي:

السؤال الأول: ما طبيعة الخدمات المساندة التي يحتاجها الأطفال متعددو العوق من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين؟

الجدول رقم (٢). التكرارات والنسب المئوية لآراء أولياء الأمور والمعلمين حول مدى حاجة الأطفال متعددي العوق للخدمات المساندة.

م	الخدمات	ولي الأمر (ن =٨٣)		المعلم (ن = ٢٣)	
١	أجهزة خاصة تساعد الطفل على العيش، التعلم، النمو (أجهزة تعويضية مساعدة)	٦٨	٨٨,٣	٢٢	٩٥,٧
٢	خدمات صحية (تقييم طبي، تغذية، تمريض)	٦٠	٨٢,٢	٢١	٩١,٣
٣	معلم تربية خاصة	٥٧	٧٨,١	١٨	٧٨,٣
٤	أخصائي اضطرابات التواصل (معلم تدريبات النطق والكلام)	٥٧	٧٥,٠	٢١	٩١,٣
٥	أخصائي نفسي (معلم تدريبات سلوكية)	٥٢	٧١,٢	٢١	٩١,٣
٦	أخصائي اجتماعي	٤٤	٦٢,٩	٢١	٩١,٣
٧	أخصائي علاج طبيعي	٦٩	٨٩,٦	٢٣	١٠٠
٨	أخصائي علاج وظيفي	٥٨	٨٤,١	٢٢	٩٥,٧
٩	معلم تربية فنية	٥٣	٧٦,٨	١٩	٨٢,٦
١٠	معلم تربية بدنية	٦١	٨٣,٦	٢٠	٨٧,٠
١١	تهيئة/ تدريب مهني	٥٩	٨٥,٥	٢٣	١٠٠
١٢	التدريب على مهارات العناية بالذات (مثل: لبس الملابس، استخدام الحمام)	٦٠	٧٨,٩	٢٠	٨٧,٠
١٣	برامج الانتقال من مرحلة تعليمية إلى أخرى	٦١	٩١,٠	٢٢	٩٥,٧

يتضح من الجدول رقم (٢) أن النسبة المئوية لآراء أولياء الأمور حول حاجة أطفالهم كانت مرتفعة بخصوص البرنامج الانتقالي من مرحلة إلى أخرى، إذ بلغت ٩١,٠٪، فيما ارتفعت النسبة المئوية عن ٨٠٪ في ست خدمات منها تمثلت في الحاجة إلى أخصائي العلاج الطبيعي، والأجهزة الخاصة، والتهيئة والتدريب المهني، وإلى أخصائي العلاج الوظيفي، ومعلم التربية البدنية، والخدمات الصحية. وقد تراوحت النسبة المئوية لخمس خدمات منها ما بين ٧١,٢ ٪ و٧٨,٩٪ تمثلت في الحاجة إلى التدريب على مهارات الحياة اليومية، وإلى معلم التربية الخاصة، ومعلم التربية الفنية، وأخصائي اضطرابات التواصل، وأخصائي نفسي، في حين بلغت النسبة المئوية ٦٢,٩٪ للحاجة إلى الأخصائي الاجتماعي.

ويتضح من الجدول رقم (٢) أيضاً أن النسب المئوية

لآراء المعلمين حول حاجة الأطفال متعددي العوق كانت مرتفعة، إذ وصلت في اثنتين منها إلى ١٠٠٪ تمثلت في الحاجة إلى أخصائي العلاج الطبيعي والحاجة إلى التهيئة والتدريب المهني، فيما زادت النسبة المئوية عن ٩٠٪ في الحاجة إلى سبع حاجات أخرى، تمثلت في الحاجة إلى الأجهزة التعويضية، وبرنامج الانتقال من مرحلة إلى أخرى، والخدمات الصحية، وأخصائي العلاج الوظيفي، وأخصائي اضطرابات التواصل، والأخصائي النفسي والاجتماعي. وقد ارتفعت النسبة المئوية عن ٨٠٪ للحاجة إلى معلم التربية البدنية، وإلى معلم التربية الفنية، والتدريب على مهارات العناية بالذات. أما النسبة المئوية للحاجة إلى معلم التربية الخاصة فكانت ٧٨,٣٪ .

السؤال الثاني: ما طبيعة خدمات الدعم والمساعدة التي تحتاجها أسر الأطفال متعددي العوق من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين ؟

الجدول رقم (٣). التكرارات والنسب المئوية لآراء أولياء الأمور والمعلمين حول مدى حاجة أسر الأطفال متعددي العوق للخدمات المساندة والدعم.

م	الخدمات	ولي الأمر (ن = ٨٣)		المعلم (ن = ٢٣)	
١	رعاية الطفل ضمن مركز داخلي	٢٠	٢٥,٣	٩	٣٩,١
٢	دعم مادي (مالي) للمساعدة في دفع الرسوم والأقساط	٥٦	٧٦,٧	١٩	٨٢,٦
٣	مربية أو خادمة ترعى الطفل	٥٥	٦٧,٩	١٩	٨٦,٤
٤	وسيلة نقل لإيصال الطفل إلى مركز تقديم الخدمة	٦١	٧٩,٢	١٩	٨٢,٦
٥	مجموعات الدعم الاجتماعي والمجتمعي	٥٢	٧١,٢	٢٠	٨٧,٠
٦	الإرشاد والتوجيه	٥١	٧٢,٩	٢٠	٨٧,٠
٧	دعم الإخوة والأخوات	٤٧	٦٣,٥	١٧	٧٣,٩
٨	تدريب الوالدين أو الأسرة	٤٦	٦٥,٧	٢١	٩١,٣
٩	معلومات حول إعاقة الطفل	٤٩	٦٦,٢	٢٢	٩٥,٧
١٠	معلومات حول أماكن الحصول على الخدمة للطفل	٦٤	٨٤,٢	٢٢	٩٥,٧
١١	معلومات حول أماكن الحصول على الخدمة للأسرة	٥٥	٧٦,٤	٢٢	٩٥,٧
١٢	معلومات حول حقوق الأسرة القانونية	٥٦	٧٨,٩	٢٢	٩٥,٧

يتضح من الجدول رقم (٣) أن النسبة المئوية لآراء أولياء الأمور حول حاجة أسر الأطفال متعددي العوق قد بلغت ٨٤,٢٪ إلى معلومات حول أماكن الحصول على الخدمة لطفلهم، فيما ارتفعت النسبة المئوية عن ٨٠٪ في ست خدمات منها، تمثلت في الحاجة إلى أخصائي العلاج الطبيعي، وأخصائي العلاج الوظيفي، ومعلم التربية البدنية، والأجهزة التعويضية، والخدمات الصحية، والتهيئة والتدريب المهني. وقد تراوحت النسبة المئوية لخمس خدمات منها ما بين ٧١,٢ ٪ و ٧٩,٢٪ تمثلت في الحاجة إلى وسيلة نقل، ومعلومات حول حقوق الأسرة القانونية، والدعم المادي للمساعدة في دفع الرسوم والأقساط، والإرشاد والتوجيه، ومجموعات الدعم الاجتماعي والمجتمعي. فيما بلغت ٦٧,٩٪ الحاجة إلى مربية أو خادمة لرعاية الطفل، و٦٥,٧٪ الحاجة إلى تدريب الوالدين، و٦٣,٥٪ الحاجة إلى دعم الإخوة. فيما بلغت النسبة المئوية للحاجة إلى رعاية الطفل ضمن مركز داخلي ٢٥,٣٪.

ويتضح من الجدول رقم (٣) أيضاً أن النسب المئوية لآراء المعلمين حول حاجة أسر الأطفال متعددي العوق كانت مرتفعة، إذ زادت النسبة المئوية عن ٩٠٪ في خمس حاجات، تمثلت في الحاجة إلى معلومات حول إعاقة الطفل، ومعلومات حول أماكن الحصول على الخدمة لكل من الطفل والأسرة، ومعلومات حول حقوق الأسرة القانونية. وقد ارتفعت النسبة المئوية عن ٨٠٪ للحاجة إلى الإرشاد والتوجيه، والدعم الاجتماعي والمجتمعي، ومربية أو خادمة ترعى الطفل، وإلى وسيلة نقل، وإلى الدعم المادي للمساعدة في دفع الرسوم والأقساط. وقد حصلت الحاجة إلى دعم الإخوة والأخوات على نسبة ٧٣,٩٪، فيما انخفضت بشكل واضح الحاجة إلى رعاية الطفل ضمن مركز داخلي إلى ٣٩,١٪.

السؤال الثالث: هل توجد اختلافات في استجابات أولياء الأمور والمعلمين حول الخدمات المساندة التي يحتاجها الأطفال متعددو العوق؟

الجدول رقم (٤). اختبار مربع كاي للتعرف على مدى وجود اختلاف في آراء أولياء الأمور والمعلمين حول مدى حاجة الأطفال متعددي العوق للخدمات المساندة.

م	الخدمات	العينة	نعم		لا		المجموع		قيمة كا٢
١	أجهزة خاصة تساعد الطفل على العيش، التعلم، النمو (أجهزة تعويضية مساعدة)	ولي أمر	٦٨	٨٨,٣	٩	١١,٧	٧٧	١٠٠,٠	١,٠٦٠
		معلم	٢٢	٩٥,٧	١	٤,٣	٢٣	١٠٠,٠	
		مجموع	٩٠	٩٠,٠	١٠	١٠,٠	١٠٠	١٠٠,٠	

تابع الجدول رقم (٤).

م	الخدمات	العينة	نعم		لا		المجموع		قيمة كا٢
٢	خدمات صحية (تقييم طبي، تغذية، تمريض)	ولي أمر	٦٠	٨٢,٢	١٣	١٧,٨	٧٣	١٠٠,٠	
		معلم	٢١	٩١,٣	٢	٨,٧	٢٣	١٠٠,٠	١,١٠٢
		مجموع	٨١	٨٤,٤	١٥	١٥,٦	٩٦	١٠٠,٠	
٣	معلم تربية خاصة	ولي أمر	٥٧	٧٨,١	١٦	٢١,٩	٧٣	١٠٠,٠	
		معلم	١٨	٧٨,٣	٥	٢١,٧	٢٣	١٠٠,٠	٠,٠٠٠
		مجموع	٧٥	٧٨,١	٢١	٢١,٩	٩٦	١٠٠,٠	
٤	أخصائي اضطرابات التواصل (معلم تدريبات النطق والكلام)	ولي أمر	٥٧	٧٥,٠	١٩	٢٥,٠	٧٦	١٠٠,٠	
		معلم	٢١	٩١,٣	٢	٨,٧	٢٣	١٠٠,٠	٢,٨٠٨
		مجموع	٧٨	٧٨,٨	٢١	٢١,٢	٩٩	١٠٠,٠	
٥	أخصائي نفسي (معلم تدريبات سلوكية)	ولي أمر	٥٢	٧١,٢	٢١	٢٨,٨	٧٣	١٠٠,٠	
		معلم	٢١	٩١,٣	٢	٨,٧	٢٣	١٠٠,٠	◆٣,٨٦٧
		مجموع	٧٣	٧٦,٠	٢٣	٢٤,٠	٩٦	١٠٠,٠	
٦	أخصائي اجتماعي	ولي أمر	٤٤	٦٢,٩	٢٦	٣٧,١	٧٠	١٠٠,٠	
		معلم	٢١	٩١,٣	٢	٨,٧	٢٣	١٠٠,٠	◆◆٦,٦٥٨
		مجموع	٦٥	٦٩,٩	٢٨	٣٠,١	٩٣	١٠٠,٠	
٧	أخصائي علاج طبيعي	ولي أمر	٦٩	٨٩,٦	٨	١٠,٤	٧٧	١٠٠,٠	
		معلم	٢٣	١٠٠,٠			٢٣	١٠٠,٠	٢,٥٩٧
		مجموع	٩٢	٩٢,٠	٨	٨,٠	١٠٠	١٠٠,٠	
٨	أخصائي علاج وظيفي	ولي أمر	٥٨	٨٤,١	١١	١٥,٩	٦٩	١٠٠,٠	
		معلم	٢٢	٩٥,٧	١	٤,٣	٢٣	١٠٠,٠	٢,٠٤٤
		مجموع	٨٠	٨٧,٠	١٢	١٣,٠	٩٢	١٠٠,٠	
٩	معلم تربية فنية	ولي أمر	٥٣	٧٦,٨	١٦	٢٣,٢	٦٩	١٠٠,٠	٠,٣٤١
		معلم	١٩	٨٢,٦	٤	١٧,٤	٢٣	١٠٠,٠	
		مجموع	٧٢	٧٨,٣	٢٠	٢١,٧	٩٢	١٠٠,٠	

تابع الجدول رقم (٤).

م	الخدمات	العينة	نعم		لا		المجموع		قيمة كا²
١٠	معلم تربية بدنية	ولي أمر	٦١	٨٣,٦	١٢	١٦,٤	٧٣	١٠٠,٠	٠,١٥٣
		معلم	٢٠	٨٧,٠	٣	١٣,٠	٢٣	١٠٠,٠	
		مجموع	٨١	٨٤,٤	١٥	١٥,٦	٩٦	١٠٠,٠	
١١	تهيئة/ تدريب مهني	ولي أمر	٥٩	٨٥,٥	١٠	١٤,٥	٦٩	١٠٠,٠	◆٣,٧٤
		معلم	٢٣	١٠٠,٠			٢٣	١٠٠,٠	
		مجموع	٨٢	٨٩,١	١٠	١٠,٩	٩٢	١٠٠,٠	
١٢	التدريب على مهارات العناية بالذات (مثل: لبس الملابس، استخدام الحمام)	ولي أمر	٦٠	٧٨,٩	١٦	٢١,١	٧٦	١٠٠,٠	٠,٧٣٠
		معلم	٢٠	٨٧,٠	٣	١٣,٠	٢٣	١٠٠,٠	
		مجموع	٨٠	٨٠,٨	١٩	١٩,٢	٩٩	١٠٠,٠	
١٣	برامج الانتقال من مرحلة تعليمية إلى أخرى	ولي أمر	٦١	٩١,٠	٦	٩,٠	٦٧	١٠٠,٠	٠,٥٠٧
		معلم	٢٢	٩٥,٧	١	٤,٣	٢٣	١٠٠,٠	
		مجموع	٨٣	٩٢,٢	٧	٧,٨	٩٠	١٠٠,٠	

◆ دالة عند ٠,٠٥ ◆◆ دالة عند ٠,٠١

يوضح الجدول رقم (٤) أن هناك فروقاً دالة إحصائيا عند (٠,١) في آراء أولياء أمور ومعلمي الأطفال متعددي العوق حول حاجة الأطفال إلى خدمات الأخصائي النفسي، وفروقا دالة عند (٠,٥) في حاجة الأطفال إلى خدمات الأخصائي الاجتماعي، وإلى الحاجة إلى التهيئة والتدريب المهني، وذلك لصالح المعلمين، حيث بلغت قيمة مربع كاي ٦,٦٥٨ و٣,٨٦٧، و٣,٧٤ على التوالي.

لم يوضح الجدول رقم (٤) وجود فروق دالة في قيم مربع كاي بين آراء أولياء أمور ومعلمي الأطفال متعددي العوق حول حاجة الأطفال إلى الخدمات الأخرى المتضمنة في القائمة، والتي تشمل الحاجة إلى أجهزة خاصة، وخدمات صحية، وأخصائي اضطرابات التواصل، وأخصائي علاج وظيفي، ومعلم تربية فنية، ومعلم تربية بدنية، وأخصائي علاج طبيعي، والتدريب على مهارات العناية بالذات، وبرامج التهيئة للانتقال من مرحلة إلى أخرى.

السؤال الرابع: هل توجد اختلافات في استجابات أولياء الأمور والمعلمين حول مدى كفاية الخدمات المقدمة للأطفال متعددي العوق؟

الجدول رقم (٥). اختبار مربع كاي للتعرف على مدى وجود اختلاف في آراء أولياء الأمور والمعلمين حول مدى كفاية الخدمات المساندة المقدمة للأطفال متعددي العوق.

م	الخدمات	العينة	لا يتلقى أية خدمة على الإطلاق		يتلقى بعض الخدمة ولكنها غير كافية		يتلقى خدمة كافية		المجموع		قيمة كا٢
١	أجهزة خاصة تساعد الطفل على العيش، التعلم، النمو (أجهزة تعويضية مساعدة)	ولي أمر	٣٢	٥٣,٣	٢٨	٤٦,٧			٦٠	١٠٠,٠	
		معلم	١٢	٦٠,٠	٧	٣٥,٠	١	٥,٠	٢٠	١٠٠,٠	٣,٥٨٨
		مجموع	٤٤	٥٥,٠	٣٥	٤٣,٨	١	١,٣	٨٠	١٠٠,٠	
٢	خدمات صحية (تقييم طبي، تغذية، تمريض)	ولي أمر	٢٥	٥٤,٣	٢١	٤٥,٧			٤٦	١٠٠,٠	
		معلم	٣	١٥,٨	١٥	٧٨,٩	١	٥,٣	١٩	١٠٠,٠	◆◆٩,٧٥٣
		مجموع	٢٨	٤٣,١	٣٦	٥٥,٤	١	١,٥	٦٥	١٠٠,٠	
٣	معلم تربية خاصة	ولي أمر	١٩	٤٦,٣	١٥	٣٦,٦	٧	١٧,١	٤١	١٠٠,٠	
		معلم			١٠	٦٦,٧	٥	٣٣,٣	١٥	١٠٠,٠	◆◆١٠,٥٣٢
		مجموع	١٩	٣٣,٩	٢٥	٤٤,٦	١٢	٢١,٤	٥٦	١٠٠,٠	
٤	أخصائي اضطرابات التواصل (معلم تدريبات النطق والكلام)	ولي أمر	٣١	٦٦,٠	١٦	٣٤,٠			٤٧	١٠٠,٠	
		معلم	١٢	٦٣,٢	٦	٣١,٦	١	٥,٣	١٩	١٠٠,٠	٢,٥١٥
		مجموع	٤٣	٦٥,٢	٢٢	٣٣,٣	١	١,٥	٦٦	١٠٠,٠	
٥	أخصائي نفسي (معلم تدريبات سلوكية)	ولي أمر	١٨	٤٥,٠	١٩	٤٧,٥	٣	٧,٥	٤٠	١٠٠,٠	
		معلم	٣	١٦,٧	٨	٤٤,٤	٧	٣٨,٩	١٨	١٠٠,٠	◆◆٩,٨٧١
		مجموع	٢١	٣٦,٢	٢٧	٤٦,٦	١٠	١٧,٢	٥٨	١٠٠,٠	
٦	أخصائي اجتماعي	ولي أمر	١٤	٤٢,٤	١٦	٤٨,٥	٣	٩,١	٣٣	١٠٠,٠	
		معلم	٤	٢٢,٢	٩	٥٠,٠	٥	٢٧,٨	١٨	١٠٠,٠	٣,٩٤٥
		مجموع	١٨	٣٥,٣	٢٥	٤٩,٠	٨	١٥,٧	٥١	١٠٠,٠	
٧	أخصائي علاج طبيعي	ولي أمر	٣٦	٦٦,٧	١٧	٣١,٥	١	١,٩	٥٤	١٠٠,٠	٠,٦٩١
		معلم	١٢	٦٠,٠	٧	٣٥,٠	١	٥,٠	٢٠	١٠٠,٠	
		مجموع	٤٨	٦٤,٩	٢٤	٣٢,٤	٢	٢,٧	٧٤	١٠٠,٠	

تابع الجدول رقم (٥).

م	الخدمات	العينة	لا يتلقى أية خدمة على الإطلاق		يتلقى بعض الخدمة ولكنها غير كافية		يتلقى خدمة كافية		المجموع		قيمة كا^2
٨	أخصائي علاج وظيفي	ولي أمر	٢٨	٦٣,٦	١٤	٣١,٨	٢	٤,٥	٤٤	١٠٠,٠	١,٧٣٤
		معلم	١٥	٧٨,٩	٣	١٥,٨	١	٥,٣	١٩	١٠٠,٠	
		مجموع	٤٣	٦٨,٣	١٧	٢٧,٠	٣	٤,٨	٦٣	١٠٠,٠	
٩	معلم تربية فنية	ولي أمر	١٢	٣٣,٣	١٧	٤٧,٢	٧	١٩,٤	٣٦	١٠٠,٠	◆٧,٠٩٤
		معلم			٩	٦٠,٠	٦	٤٠,٠	١٥	١٠٠,٠	
		مجموع	١٢	٢٣,٥	٢٦	٥١,٠	١٣	٢٥,٥	٥١	١٠٠,٠	
١٠	معلم تربية بدنية	ولي أمر	١٥	٣١,٩	٢٤	٥١,١	٨	١٧,٠	٤٧	١٠٠,٠	◆٧,٦٤٨
		معلم			١٠	٦٢,٥	٦	٣٧,٥	١٦	١٠٠,٠	
		مجموع	١٥	٢٣,٨	٣٤	٥٤,٠	١٤	٢٢,٢	٦٣	١٠٠,٠	
١١	تهيئة/ تدريب مهني	ولي أمر	٣٦	٨١,٨	٧	١٥,٩	١	٢,٣	٤٤	١٠٠,٠	٢,٠٩٩
		معلم	١٦	٨٠,٠	٢	١٠,٠	٢	١٠,٠	٢٠	١٠٠,٠	
		مجموع	٥٢	٨١,٣	٩	١٤,١	٣	٤,٧	٦٤	١٠٠,٠	
١٢	التدريب على مهارات العناية بالذات (مثل: لبس الملابس، استخدام الحمام)	ولي أمر	٣٢	٦٩,٦	١٠	٢١,٧	٤	٨,٧	٤٦	١٠٠,٠	◆◆١٣,٢٠٩
		معلم	٤	٢٣,٥	١٢	٧٠,٦	١	٥,٩	١٧	١٠٠,٠	
		مجموع	٣٦	٥٧,١	٢٢	٣٤,٩	٥	٧,٩	٦٣	١٠٠,٠	
١٣	برامج الانتقال من مرحلة تعليمية إلى أخرى	ولي أمر	٢٢	٤٦,٨	٢١	٤٤,٧	٤	٨,٥	٤٧	١٠٠,٠	٠,٨٠٠
		معلم	٧	٣٥,٠	١١	٥٥,٠	٢	١٠,٠	٢٠	١٠٠,٠	
		مجموع	٢٩	٤٣,٣	٣٢	٤٧,٨	٦	٩,٠	٦٧	١٠٠,٠	

◆ دالة عند ٠,٠٥ ◆◆ دالة عند ٠,٠١

يوضح الجدول رقم (٥) أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً عند (٠,١) في آراء أولياء أمور ومعلمي الأطفال متعددي العوق حول كفاية الخدمات الصحية، والخدمات التي يقوم بها كل من معلم التربية الخاصة، والأخصائي النفسي، وكذلك التدريب على مهارات العناية بالذات المقدمة للأطفال متعددي العوق، حيث بلغت قيم مربع كاي ١٣,٢٠٩، ١٠,٥٣٢، ٩,٨٧١، ٩,٧٥٣على التوالي، وكذلك يوضح الجدول أن هناك فروقا دالة إحصائيا عند (٠,٥) في آرائهم حول كفاية خدمات معلم التربية البدنية، ومعلم التربية الفنية، حيث بلغت قيم مربع كاي ٧,٦٤٨ و ٧,٠٩٤ على التوالي.

لم يوضح الجدول رقم (٥) وجود فروق دالة إحصائيا في آراء أولياء أمور ومعلمي الأطفال متعددي العوق حول كفاية الوسائل والأجهزة التعويضية، والخدمات التي يقوم بها أخصائي التواصل، والأخصائي الاجتماعي، و أخصائي العلاج الطبيعي، وأخصائي العلاج الوظيفي، والتهيئة/ والتدريب مهني، وبرامج الانتقال من مرحلة إلى أخرى.

السؤال الخامس: هل توجد اختلافات في استجابات أولياء الأمور والمعلمين حول الخدمات والدعم التي تحتاجها أسر الأطفال متعددي العوق؟

الجدول رقم (٦). اختبار مربع كاي للتعرف على مدى وجود اختلاف في آراء أولياء الأمور والمعلمين حول مدى حاجة أسر الأطفال متعددي العوق للخدمات المساندة والدعم.

م	الخدمات	العينة	نعم		لا		المجموع		قيمة كا^2
١	رعاية الطفل ضمن مركز داخلي	ولي أمر	٢٠	٢٥,٣	٥٩	٧٤,٧	٧٩	١٠٠,٠	
		معلم	٩	٣٩,١	١٤	٦٠,٩	٢٣	١٠٠,٠	١,٦٧١
		مجموع	٢٩	٢٨,٤	٧٣	٧١,٦	١٠٢	١٠٠,٠	
٢	دعم مادي (مالي) للمساعدة في دفع الرسوم والأقساط	ولي أمر	٥٦	٧٦,٧	١٧	٢٣,٣	٧٣	١٠٠,٠	
		معلم	١٩	٨٢,٦	٤	١٧,٤	٢٣	١٠٠,٠	٠,٣٥٦
		مجموع	٧٥	٧٨,١	٢١	٢١,٩	٩٦	١٠٠,٠	
٣	مربية أو خادمة ترعى الطفل	ولي أمر	٥٥	٦٧,٩	٢٦	٣٢,١	٨١	١٠٠,٠	
		معلم	١٩	٨٦,٤	٣	١٣,٦	٢٢	١٠٠,٠	٢,٩١٥
		مجموع	٧٤	٧١,٨	٢٩	٢٨,٢	١٠٣	١٠٠,٠	
٤	وسيلة نقل لإيصال الطفل إلى مركز تقديم الخدمة	ولي أمر	٦١	٧٩,٢	١٦	٢٠,٨	٧٧	١٠٠,٠	
		معلم	١٩	٨٢,٦	٤	١٧,٤	٢٣	١٠٠,٠	٠,١٢٧
		مجموع	٨٠	٨٠,٠	٢٠	٢٠,٠	١٠٠	١٠٠,٠	

تابع الجدول رقم (٦).

م	الخدمات	العينة	نعم		لا		المجموع		قيمة كا٢
٥	مجموعات الدعم الاجتماعي والمجتمعي	ولي أمر	٥٢	٧١,٢	٢١	٢٨,٨	٧٣	١٠٠,٠	
		معلم	٢٠	٨٧,٠	٣	١٣,٠	٢٣	١٠٠,٠	٢,٣٠٦
		مجموع	٧٢	٧٥,٠	٢٤	٢٥,٠	٩٦	١٠٠,٠	
٦	الإرشاد والتوجيه	ولي أمر	٥١	٧٢,٩	١٩	٢٧,١	٧٠	١٠٠,٠	
		معلم	٢٠	٨٧,٠	٣	١٣,٠	٢٣	١٠٠,٠	١,٩٠٦
		مجموع	٧١	٧٦,٣	٢٢	٢٣,٧	٩٣	١٠٠,٠	
٧	دعم الإخوة والأخوات	ولي أمر	٤٧	٦٣,٥	٢٧	٣٦,٥	٧٤	١٠٠,٠	
		معلم	١٧	٧٣,٩	٦	٢٦,١	٢٣	١٠٠,٠	٠,٨٤٥
		مجموع	٦٤	٦٦,٠	٣٣	٣٤,٠	٩٧	١٠٠,٠	
٨	تدريب الوالدين أو الأسرة	ولي أمر	٤٦	٦٥,٧	٢٤	٣٤,٣	٧٠	١٠٠,٠	
		معلم	٢١	٩١,٣	٢	٨,٧	٢٣	١٠٠,٠	◆٥,٦٢٩
		مجموع	٦٧	٧٢,٠	٢٦	٢٨,٠	٩٣	١٠٠,٠	
٩	معلومات حول إعاقة الطفل	ولي أمر	٤٩	٦٦,٢	٢٥	٣٣,٨	٧٤	١٠٠,٠	
		معلم	٢٢	٩٥,٧	١	٤,٣	٢٣	١٠٠,٠	◆◆٧,٧٤٩
		مجموع	٧١	٧٣,٢	٢٦	٢٦,٨	٩٧	١٠٠,٠	
١٠	معلومات حول أماكن الحصول على الخدمة للطفل	ولي أمر	٦٤	٨٤,٢	١٢	١٥,٨	٧٦	١٠٠,٠	
		معلم	٢٢	٩٥,٧	١	٤,٣	٢٣	١٠٠,٠	٢,٠٢٦
		مجموع	٨٦	٨٦,٩	١٣	١٣,١	٩٩	١٠٠,٠	
١١	معلومات حول أماكن الحصول على الخدمة للأسرة	ولي أمر	٥٥	٧٦,٤	١٧	٢٣,٦	٧٢	١٠٠,٠	
		معلم	٢٢	٩٥,٧	١	٤,٣	٢٣	١٠٠,٠	◆٤,٢١٢
		مجموع	٧٧	٨١,١	١٨	١٨,٩	٩٥	١٠٠,٠	
١٢	معلومات حول حقوق الأسرة القانونية	ولي أمر	٥٦	٧٨,٩	١٥	٢١,١	٧١	١٠٠,٠	
		معلم	٢٢	٩٥,٧	١	٤,٣	٢٣	١٠٠,٠	٣,٤٦٣
		مجموع	٧٨	٨٣,٠	١٦	١٧,٠	٩٤	١٠٠,٠	

◆ دالة عند ٠,٠٥ ◆◆ دالة عند ٠,٠١.

يوضح الجدول رقم (٦) أن هناك فرقا دالا إحصائيا عند (٠,١) بين آراء أولياء أمور ومعلمي الأطفال متعددي العوق حول حاجة أسر الأطفال إلى معلومات حول الطفل، وفروقا دالة إحصائياً عند (٠,٥) في آرائهم حول الحاجة إلى تدريب الوالدين، وإلى الحاجة إلى معلومات حول أماكن الحصول على الخدمة للأسرة وذلك لصالح المعلمين، حيث بلغت قيم مربع كاي ٧,٧٤٩، و ٥,٦٢٩، و ٤,٤٦٣ على التوالي.

لم يوضح الجدول رقم (٦) وجود فروق دالة في قيم مربع كاي بين آراء أولياء أمور ومعلمي الأطفال متعددي العوق حول حاجة أسر الأطفال متعددي العوق إلى الخدمات الأخرى المتضمنة في القائمة، والتي تشمل الحاجة إلى رعاية الطفل في مركز داخلي، وإلى الدعم المادي، وإلى مربية أو خادمة لرعاية الطفل، وإلى وسيلة نقل، وإلى مجموعات الدعم الاجتماعي والمجتمعي، والإرشاد والتوجيه، ودعم الإخوة والأخوات، وإلى معلومات حول حقوق الأسرة القانونية.

السؤال السادس: هل توجد اختلافات في استجابات أولياء الأمور والمعلمين حول مدى كفاية الخدمات المقدمة لأسر الأطفال متعددي العوق؟

الجدول رقم (٧). اختبار مربع كاي للتعرف على مدى وجود اختلاف في آراء أولياء الأمور والمعلمين حول مدى كفاية الخدمات المساندة والدعم المقدم لأسر الأطفال متعددي العوق.

م	الخدمات	العينة	لا يتلقى أية خدمة على الإطلاق		يتلقى بعض الخدمة ولكنها غير كافية		يتلقى خدمة كافية		المجموع		قيمة كا٢
١	رعاية الطفل ضمن مركز داخلي	ولي أمر	٩	٦٠,٠	٥	٣٣,٣	١	٦,٧	١٥	١٠٠,٠	
		معلم	٣	٣٧,٥	٥	٦٢,٥			٨	١٠٠,٠	٢,٠٦٠
		مجموع	١٢	٥٢,٢	١٠	٤٣,٥	١	٤,٣	٢٣	١٠٠,٠	
٢	دعم مادي (مالي) للمساعدة في دفع الرسوم والأقساط	ولي أمر	١٦	٣٧,٢	٢٦	٦٠,٥	١	٢,٣	٤٣	١٠٠,٠	
		معلم	٣	١٦,٧	١٣	٧٢,٢	٢	١١,١	١٨	١٠٠,٠	٣,٩٨٥
		مجموع	١٩	٣١,١	٣٩	٦٣,٩	٣	٤,٩	٦١	١٠٠,٠	
٣	مربية أو خادمة ترعى الطفل	ولي أمر	٣٢	٧٢,٧	١٠	٢٢,٧	٢	٤,٥	٤٤	١٠٠,٠	
		معلم	٧	٤٦,٧	٦	٤٠,٠	٢	١٣,٣	١٥	١٠٠,٠	٣,٦٥٤
		مجموع	٣٩	٦٦,١	١٦	٢٧,١	٤	٦,٨	٥٩	١٠٠,٠	

تابع الجدول رقم (٧).

م	الخدمات	العينة	لا يتلقى أية خدمة على الإطلاق		يتلقى بعض الخدمة ولكنها غير كافية		يتلقى خدمة كافية		المجموع		قيمة كا٢
٤	وسيلة نقل لإيصال الطفل إلى مركز تقديم الخدمة	ولي أمر	١٥	٣٣,٣	١٨	٤٠,٠	١٢	٢٦,٧	٤٥	١٠٠,٠	
		معلم			١٦	٩٤,١	١	٥,٩	١٧	١٠٠,٠	♦♦١٤,٧٩٨
		مجموع	١٥	٢٤,٢	٣٤	٥٤,٨	١٣	٢١,٠	٦٢	١٠٠,٠	
٥	مجموعات الدعم الاجتماعي والمجتمعي	ولي أمر	٢٧	٦٩,٢	١٠	٢٥,٦	٢	٥,١	٣٩	١٠٠,٠	
		معلم	١٠	٥٥,٦	٦	٣٣,٣	٢	١١,١	١٨	١٠٠,٠	١,٢٤٣
		مجموع	٣٧	٦٤,٩	١٦	٢٨,١	٤	٧,٠	٥٧	١٠٠,٠	
٦	الإرشاد والتوجيه	ولي أمر	٢٢	٥٣,٧	١٣	٣١,٧	٦	١٤,٦	٤١	١٠٠,٠	
		معلم	٨	٤٤,٤	٦	٣٣,٣	٤	٢٢,٢	١٨	١٠٠,٠	٠,٦٤٤
		مجموع	٣٠	٥٠,٨	١٩	٣٢,٢	١٠	١٦,٩	٥٩	١٠٠,٠	
٧	دعم الإخوة والأخوات	ولي أمر	١٦	٤٣,٢	١٥	٤٠,٥	٦	١٦,٢	٣٧	١٠٠,٠	
		معلم	٣	٢٠,٠	٧	٤٦,٧	٥	٣٣,٣	١٥	١٠٠,٠	٣,١٥١
		مجموع	١٩	٣٦,٥	٢٢	٤٢,٣	١١	٢١,٢	٥٢	١٠٠,٠	
٨	تدريب الوالدين أو الأسرة	ولي أمر	٢٧	٧٣,٠	٦	١٦,٢	٤	١٠,٨	٣٧	١٠٠,٠	
		معلم	١٢	٦٣,٢	٥	٢٦,٣	٢	١٠,٥	١٩	١٠٠,٠	٠,٨٢٦
		مجموع	٣٩	٦٩,٦	١١	١٩,٦	٦	١٠,٧	٥٦	١٠٠,٠	
٩	معلومات حول إعاقة الطفل	ولي أمر	٢٦	٦٣,٤	١٠	٢٤,٤	٥	١٢,٢	٤١	١٠٠,٠	
		معلم	٥	٢٥,٠	١٤	٧٠,٠	١	٥,٠	٢٠	١٠٠,٠	♦♦١١,٧١٨
		مجموع	٣١	٥٠,٨	٢٤	٣٩,٣	٦	٩,٨	٦١	١٠٠,٠	
١٠	معلومات حول أماكن الحصول على الخدمة للطفل	ولي أمر	٣١	٦٣,٣	١٤	٢٨,٦	٤	٨,٢	٤٩	١٠٠,٠	
		معلم	١١	٥٥,٠	٩	٤٥,٠			٢٠	١٠٠,٠	٢,٩٤٢
		مجموع	٤٢	٦٠,٩	٢٣	٣٣,٣	٤	٥,٨	٦٩	١٠٠,٠	
١١	معلومات حول أماكن الحصول على الخدمة للأسرة	ولي أمر	٣٥	٨٣,٣	٧	١٦,٧			٤٢	١٠٠,٠	
		معلم	١٣	٦٥,٠	٦	٣٠,٠	١	٥,٠	٢٠	١٠٠,٠	٣,٨٣٧
		مجموع	٤٨	٧٧,٤	١٣	٢١,٠	١	١,٦	٦٢	١٠٠,٠	
١٢	معلومات حول حقوق الأسرة القانونية	ولي أمر	٤١	٨٧,٢	٢	٤,٣	٤	٨,٥	٤٧	١٠٠,٠	
		معلم	١٧	٨٥,٠	٢	١٠,٠	١	٥,٠	٢٠	١٠٠,٠	١,٠١٥
		مجموع	٥٨	٨٦,٦	٤	٦,٠	٥	٧,٥	٦٧	١٠٠,٠	

♦ دالة عند ٠,٠٥ ♦♦ دالة عند ٠,٠١ .

يوضح الجدول رقم (٧) أن هناك فرقا دالا إحصائياً عند (٠,١) بين آراء أولياء أمور ومعلمي الأطفال متعددي العوق حول كفاية وسائل المواصلات لنقل الأطفال، وتوافر معلومات حول إعاقة الطفل حيث بلغت قيم مربع كاي ١٤,٧٩٨، و ١١,٧١٨على التوالي.

ولم يوضح الجدول رقم (٧) وجود فروق دالة إحصائيا في قيم مربع كاي بين آراء أولياء أمور ومعلمي الأطفال متعددي العوق حول كفاية رعاية الطفل ضمن مركز داخلي، والدعم المادي، وتوافر مربية أو خادمة ترعى الطفل، ومجموعات الدعم الاجتماعي والمجتمعي، والإرشاد والتوجيه، ودعم الإخوة والأخوات، وتدريب الوالدين أو الأسرة، وتوافر معلومات حول أماكن الحصول على الخدمة للطفل، ومعلومات حول أماكن الحصول على الخدمة للأسرة، بالإضافة إلى توافر معلومات حول حقوق الأسرة القانونية.

مناقشة النتائج

في ضوء النتائج التي تم عرضها سابقا يمكن القول بأن أولياء الأمور والمعلمين قد عبروا عن حاجة الأطفال متعددي العوق إلى مجمل الخدمات المتضمنة في قائمة الخدمات، وكانت تقديرات المعلمين لتلك الحاجات أعلى من تقديرات أولياء الأمور. حيث عبر المعلمون عن نسب عالية تراوحت ما بين ٧٨-١٠٠٪، في حين تراوحت نسب تقديرات أولياء الأمور ما بين ٦٢,٩- ٩١٪. وقد اتفقت عينة الدراسة من المعلمين العاملين مع الأطفال متعددي العوق في مراكز التربية الفكرية بمدينة الرياض التابعة لوزارة التربية والتعليم على الحاجة إلى خدمات أخصائي العلاج الطبيعي، وإلى خدمات التهيئة والتأهيل المهني. وقد تعزى تقديرات المعلمين المرتفعة لجميع الخدمات مقارنة بتقديرات أولياء الأمور إلى معرفتهم باحتياجات هؤلاء الأطفال وأهمية هذه الخدمات لهذه الفئة من الأطفال التي تعاني من مشكلات شديدة ومتعددة تستوجب الحاجة إلى أنواع مختلفة من الخدمات. أما تقديرات أولياء الأمور المرتفعة فقد تعود إلى معايشتهم للمشكلات التي يعاني منها كثير من أطفالهم، وبحثهم عما يلبي احتياجاتهم، من خلال حرصهم على تسجيل أطفالهم في مراكز متخصصة يأملون في أن توفر لهم الخدمات التي يحتاجونها.

هذه النتيجة في مجملها تتفق مع ما جاء في دراسة حنفي والتي أكدت أن الخدمات الصحية/ الطبية (العلاج الطبيعي) والخدمات التأهيلية تعتبر من أكثر الخدمات المساندة احتياجاً للمعاق.

أما بخصوص احتياجات أسر الأطفال متعددي العوق فقد عبر أولياء الأمور والمعلمون عن حاجة أسر الأطفال متعددي العوق إلى معظم الخدمات المتضمنة في قائمة الخدمات، وكانت تقديرات المعلمين أعلى إلى حد ما من تقدير أولياء الأمور، حيث عبر المعلمون عن

نسب تراوحت ما بين ٧٣,٩ -٩٥,٧٪، في حين تراوحت نسب تقديرات أولياء الأمور ما بين ٦٣,٥-٨٤,٢٪. وكانت حاجة الأسر إلى معلومات حول أماكن الحصول على الخدمة الحاجة الأولى التي اتفق عليها الفريقان. وقد أعطى المعلمون باقي الخدمات المتعلقة بالمعلومات نفس النسبة المئوية المرتفعة والتي بلغت ٩٥,٧٪. ويرجع ذلك إلى أهمية المعلومات في التعرف على الإعاقة، وفي التعرف على أماكن توفير الخدمة للطفل والأسرة، بالإضافة إلى الحاجة إلى معلومات حول حقوق الأسرة القانونية بما يسهل الوصول إلى الخدمات المناسبة، والحصول على الخدمات المجانية التي يوفرها القانون لهم ولأطفالهم، بحيث لا يكون تقديم الخدمة منة من أحد، بل حق يجب الحصول عليه. وهو ما يتفق مع ما جاء في دراسة استروبينو(١٩٨٨) والتي أكدت على أهمية توافر معلومات حول الإعاقة وخصائصها وكيفية التعامل معها وإجراءات التحويل والحقوق وغيرها من الخدمات النفسية والإرشادية.

وكان واضحاً أيضاً اتفاق أولياء الأمور والمعلمين على عدم الحاجة الكبيرة إلى رعاية الطفل ضمن مركز داخلي، حيث كانت الحاجة لها منخفضة بشكل واضح مقارنة بالحاجة للخدمات الأخرى، حيث بلغت النسبة ٢٥,٣، و ٣٩,١٪ على التوالي. وقد يرجع ذلك إلى الاتجاهات الإيجابية نحو الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، وتبني فلسفة الدمج التي ظهرت من خلال انتشار برامج الدمج والابتعاد عن عزل المعاقين في مراكز داخلية، وذهاب البعض ممن يتبنون مبدأ الدمج الشامل إلى المطالبة بدمجهم في المدارس العادية جنبا إلى جنب التلاميذ العاديين. ومن هنا كانت الخدمة تقدم لهم في مراكز نهارية وليس في مؤسسات داخلية.

لقد تبين من خلال النقاش السابق الاتفاق بين أولياء الأمور والمعلمين على الخدمات التي يحتاجها الأطفال متعددو العوق وأسرهم، وإن تفاوتت نسب الاحتياج بعض الشيء لصالح المعلمين. وللوقوف على الخدمات التي عبر الفريقان عن وجود فروق كبيرة واختلاف واضح في تقدير حاجة الأطفال لها، أظهرت قيم مربع كاي وجود فروق واضحة بين أولياء الأمور والمعلمين حول الحاجة لكل من خدمات الأخصائي النفسي (معلم التدريبات السلوكية)، وخدمات الأخصائي الاجتماعي، وخدمات التهيئة والتأهيل المهني، حيث كانت تقدير المعلمين لهذه الخدمات أكبر بدرجة دالة من تقديرات أولياء الأمور. وقد يرجع ذلك إلى الأهمية الكبيرة التي يقوم بها الأخصائي النفسي من تطبيق الاختبارات النفسية، وتحديد قدرات الأطفال، بالإضافة إلى إعداد برامج تعديل السلوك الضرورية لتعديل الكثير من المشكلات السلوكية التي يظهرونها، ولا ننسى الدور الكبير الذي يلعبه الأخصائي الاجتماعي في الوقوف على ظروف الطفل الأسرية والمشكلات الاجتماعية التي تحيط بالطفل

والأسرة، مما يجعل دوره محوريا والحاجة إليه ملحة. أما بخصوص التهيئة والتدريب المهني فيرجع إلى النظرة التي يؤمن بها معلمو التربية الخاصة وغيرهم من مقدمي الخدمات المساندة من أن الهدف النهائي للتربية الخاصة هو استقلالية الفرد المعاق وتهيئته للحياة وتدريبه على مهنة يمكن أن تكون مصدر دخل له في المستقبل.

وفيما يتعلق بمدى كفاية الخدمات المقدمة للأطفال، فقد كشفت قيم مربع كاي أن هناك فروقاً دالة وكبيرة في آراء أولياء الأمور والمعلمين، حيث توزعت تقديرات أولياء الأمور حول الخدمات المقدمة ما بين عدم تلقي الطفل أية خدمة على الإطلاق وتلقي الخدمة بشكل غير كاف، ولكنهم نادرا جدا ما أشاروا إلى أن الأطفال يتلقون الخدمة بدرجة كافية. في حين توزعت تقديرات المعلمين حول الخدمات المقدمة ما بين يتلقى الطفل الخدمة بشكل غير كاف ويتلقى خدمة كافية، ولكنهم نادرا جدا ما أشاروا إلى أن الأطفال لا يتلقون خدمة على الإطلاق. وقد ظهر ذلك واضحاً في جميع الخدمات تقريبا، إلا أن الاختلاف ظهر واضحا في كل من الحاجة إلى الخدمات الصحية، والتدريب على مهارات العناية الذاتية، بالإضافة إلى الحاجة لخدمات معلم التربية الخاصة، والأخصائي النفسي، ومعلمي التربية الفنية والبدنية. وقد يرجع ذلك إلى قناعة أولياء الأمور بأن المركز والمعلمين والأخصائيين لا يقدمون الخدمات المناسبة لأطفالهم، وإذا ما قدمت فإنها غير كافية، وذلك بسبب التحسن البطيء الذي يظهر على الأطفال مما يجعلهم يشعرون بالإحباط من عدم التقدم الذي يحرزه أطفالهم، حيث إن أثر الخدمة يكون بطيئاً ومحدودا كلما كانت الإعاقة شديدة ومتعددة.

ولعل ما جاء في دراسة كوهلر (١٩٩٩) يدعم هذه النتيجة. حيث أكدت دراسة كوهلر أن الأهالي يعانون من مشكلات عدة، من أهمها صعوبة الحصول على الخدمات المساندة الملائمة وأنه يتم تجاهلهم وعدم إشراكهم في تخطيط وتنفيذ هذه الخدمات، الأمر الذي ينعكس سلباً على تفاعلهم مع ما يقدم لأبنائهم.

أما المعلمون فهم يرون أن الأطفال يتلقون خدمة وإن كانت في بعض الأحيان غير كافية. ولكنهم لا يرون أن الأطفال لا يتلقون الخدمة على الإطلاق، ويظهر ذلك من خلال النسبة المنخفضة التي أجابوا فيها عن ذلك.

لقد تبين من عرض النتائج في الجزء الخاص بالخدمات التي تحتاجها أسر الأطفال متعددي العوق الاتفاق بين أولياء الأمور والمعلمين على الخدمات التي تحتاجها تلك الأسر، وإن تفاوتت نسب الاحتياج بعض الشيء لصالح المعلمين. وللتعرف على الخدمات التي عبر الفريقان عن وجود فروق كبيرة واختلاف واضح في تقدير حاجة الأسر لها، أظهرت قيم مربع كاي وجود فروق واضحة بين أولياء الأمور والمعلمين حول الحاجة إلى تدريب الوالدين، والحاجة إلى معلومات حول إعاقة

الطفل، وكذلك الحاجة إلى معلومات حول أماكن الحصول على الخدمة، حيث كانت تقديرات المعلمين لهذه الخدمات أكبر بدرجة دالة من تقديرات أولياء الأمور. وقد يرجع ذلك إلى الأهمية التي يوليها معلمو التربية الخاصة لتدريب الوالدين وأفراد الأسرة مما يمكنهم من العمل بشكل مناسب مع الطفل، ويشاركون بفعالية في مشاركة المعلم والأخصائيين في العمل مع الطفل في المنزل، بما يجعل دور أولياء الأمور مكملاً لعمل المركز وضمان متابعة ما يقدم للطفل. ولا شك أن تدريب الوالدين ومشاركتهم الفاعلة في العمل مع أطفالهم إنما تتم في ضوء الحاجة إلى المعلومات التي يقدمها المعلم للأسرة حول إعاقة طفلهم، والقدرات التي يتمتع بها، والتحسن الذي يمكن أن يحققوه إذا ما تم التعرف على إعاقة الطفل وخصائصه وقدراته، بالإضافة إلى أهمية المعلومات التي يوفرها المعلم لأماكن تقديم الخدمة للطفل والتي يجهل ولي الأمر كيفية الوصول إليها أو مدى مناسبتها لإعاقة طفله.

وفيما يتعلق بمدى كفاية الخدمات المقدمة لأسر الأطفال متعددي العوق، فقد كشفت قيم مربع كاي أن هناك فروقاً دالة وكبيرة في آراء أولياء الأمور والمعلمين، حيث توزعت تقديرات أولياء الأمور حول الخدمات المقدمة ما بين عدم تلقي الطفل أية خدمة على الإطلاق وتلقي الخدمة بشكل غير كاف، ولكنهم نادراً جداً ما أشاروا إلى أن الأطفال يتلقون الخدمة بدرجة كافية. في حين توزعت تقديرات المعلمين حول الخدمات المقدمة ما بين يتلقى الطفل الخدمة بشكل غير كاف ويتلقى خدمة كافية، ونادرا جدا ما أشاروا إلى أن الأطفال لا يتلقون خدمة على الإطلاق. وقد ظهر ذلك واضحاً في جميع الخدمات تقريبا، ولكن الاختلاف ظهر واضحاً في كل من الحاجة إلى وسيلة نقل لإيصال الطفل إلى مركز تقديم الخدمة، والحاجة إلى معلومات حول إعاقة الطفل. حيث كان تقدير أولياء الأمور لخدمة وسيلة النقل موزعا في المستويات المختلفة، في حين عبر المعلمون عن أن خدمة وسيلة النقل تقدم وإن كانت بدرجة غير كافية وبنسبة ٩٤٪. أما بخصوص الحاجة إلى المعلومات حول إعاقة الطفل فترى نسبة كبيرة من أولياء الأمور بلغت ٦٣٪ تقريباً أن هذه الخدمة لا تقدم على الإطلاق، وعلى النقيض من ذلك يذهب المعلمون إلى أن هذه الخدمة تقدم للأطفال بنسبة ٩٠٪. وتأتي تقديرات المعلمين المرتفعة لتوفير وسائل نقل للأطفال من منطلق توفير المؤسسات لوسائل النقل التي تؤمن وصولهم للمركز يوميا بحيث لا يتغيب عن الحضور ويفقد الكثير من الخدمات الضرورية، في حين يقوم بعض أولياء الأمور بإحضار أطفالهم يومياً بحيث يرون أن هذه الخدمة لا تقدم على الإطلاق. أما فيما يتعلق باستجابة المعلمين حول الحاجة إلى تقديم معلومات حول إعاقة الطفل فيرون أنهم يقدمون هذه الخدمة لأولياء أمور الأطفال حتى وإن كانت بشكل غير كاف أحياناً، في حين ترى نسبة كبيرة من أولياء الأمور أن هذه الخدمة لا تقدم له.

التوصيات

١- الاهتمام بحاجة الأطفال متعددي العوق إلى مجمل الخدمات المتضمنة في قائمة الخدمات التي اتفق عليها أولياء الأمور والمعلمون، وفي مقدمتها الحاجة إلى خدمات أخصائي العلاج الطبيعي، وإلى خدمات التهيئة والتأهيل المهني.

٢- الاهتمام بحاجة أسر الأطفال متعددي العوق إلى مختلف الحاجات المتضمنة في قائمة الخدمات، وعلى رأسها الحاجة إلى المعلومات في جميع المجالات.

٣- الحرص على توفير الرعاية وتقديم الخدمات التعليمية والخدمات المساندة للأطفال متعددي العوق بعيدا عن مراكز الإقامة الداخلية ومواقع العزل.

٤- الاهتمام بتوضيح دور الأخصائي النفسي والأخصائي الاجتماعي والأدوار الكبيرة التي يقومون بها لأولياء الأمور.

٥- العمل على توفير كامل الخدمات التي يحتاجها الأطفال وأسرهم والعمل على تقديمها بشكل كاف ومرض لأولياء الأمور.

المراجع

المراجع العربية

الأمانة العامة للتربية الخاصة. *القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة التابعة لوزارة المعارف*. الرياض: مطابع الأمانة العامة للتربية الخاصة، ١٤٢٢.

الحسن، محمد. *حاجات آباء الأطفال المعوقين وعلاقتها بعمر الطفل وجنسه ونوع إعاقته*. رسالة ماجستير غير منشورة، عمان: الجامعة الأردنية، ١٩٩٢.

حنفي، علي . "واقع الخدمات المساندة للتلاميذ المعوقين سمعياً وأسرهم والرضا عنها في ضوء بعض المتغيرات من وجهة نظر المعلمين والآباء". *المؤتمر العلمي الأول بقسم الصحة النفسية* ، كلية التربية جامعة بنها، ٢٠٠٨، التربية الخاصة بين الواقع والمأمول ١٥- ١٦/ ٧/ ٢٠٠٧. .

الخطيب، جمال. *تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدرسة العادية*. عمان: دار وائل، ٢٠٠٤.

السرطاوي، زيدان والشخص، عبد العزيز . "*بطارية قياس الضغوط النفسية وأساليب المواجهة والاحتياجات لأولياء أمور المعوقين (دليل المقاييس* الإمارات العربية المتحدة، العين: دار الكتاب الجامعي، ١٩٩٨.

قراقيش، صفاء. *الضغوط النفسية لدى أولياء أمور أطفال التوحد واحتياجات مواجهتها*. رسالة دكتوراه غير منشورة، الخرطوم: جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، ٢٠٠٦.

الوابلي، عبد الله. "واقع الخدمات المساندة ومدى أهميتها من وجهة نظر العاملين في معاهد التربية الفكرية بالمملكة العربية السعودية"، *مجلة كلية التربية*، جامعة عين شمس، العدد العشرون (ج٢)، ١٩٩٦، ١٩١-٢٣٢.

المراجع الأجنبية:

Alberto, P. A., & Troutman, A. C. *Applied behavior analysis, for teachers* (5th Ed.). Upper Saddle River, NJ: prentice Hall, 1999.

Alper, S., & Ryndak, D. L. Educating students with severe handicaps in regular classroom setting. *The Elementary School Journal, 92*, (1992). 373-387.

Bailey, Donald B.; Skinner, Debra; Correa, Vivian Ivonne. Needs and supports reported by Latino families of young children with developmental disabilities. *American Journal on Mental Retardation. 104* (5) (1999). 437-51.

Baily, D., and Simeonsson, R. J. Assessing needs of families with handicapped infants. *The Journal of Special Education, 29,* (1988). 46-61.

Brimer, R. W. *Students with severe disabilities: Current perspectives and practices.* Mountain view, CA: Mayfield Publishing CO, 1990.

Browder, D. M. *Curriculum and assessment for students with moderate and severe disabilities.* New York: The Guilford Press. 2001.

Downing, I.A. Related Services for students with disabilities: Introduction to the Special issue. Intervention in School and Clinic, 39. (2004). 195-208.

Drew, C. J., & Logan, D. R., & Hardman, M. L. *Mental retardation: A life cycle approaches* (5th ed.) Columbus, OH: Charles E. Merrill, 1992.

Heward, W. *Exceptional children. An introduction to special Education.* Eighth Edition, upper saddle River, New Jersey, Columbs, Ohio, 2006.

Jeschke, T. Special Education: Program of Evaluation, 1993-1994. *Journal Evaluative Feasibility, 14,* (1994). 1-50.

Kohler, Frank. W. *Examining the Services Received by Young Children with Autism Their Families*. A Survey of Parent Responses. Focus on Autism and Others Developmental Disabilities v14, n3, (1999). 150-58.

Morgan, C. Providing related services to students with disabilities in rural and remote areas of Nevada. *Journal of University of Nevad. 2,* (1997). 143-150.

Pamila, H. Historical overview of nonstandard treatment. *Journal of Auditory Training.70,* (1995). 1-149,

Smith, D. D. *Introduction to special Education*, Sixth Edition. Boston, London, 2007.

Strobino, A. Family support services in Hawaii: the parents perspective. *Paper presented at the annual meeting of the American Association on Mental Retardation* (112 th,), 1988.

Related services needed by the multi handicap children and their families and availability from the perspective of parents and teachers

*** Bander Al Otaibi ** Zaidan Al Sartawi**

**Associate professor, Special Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia*

*** Professor, Special Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia*

(Received 1/11/1429H; accepted for publication 23/11/1430H

Key words: Related services, multi handicap children, parents of special needs

Abstract. This study aimed to identify the nature of the support services needed by children with multiple disabilities and their families, and the adequacy of services provided to them from the viewpoint of parents and teachers. To achieve the objective of the study the researchers applied a list of supported services, which included two parts; the supported services needed to children, and supported services and assist to the family of the children. The study sample contained of (106) of parents (83), and teachers (23) of children enrolled in the multiple disabilities centers and special education programs in regular schools in Riyadh. The results of the study revealed:

1. Parents and teachers agreed that children with multiple disabilities and their families in need to all services included in the list of supported services, although there were a variation between the two groups toward the type of services more needed.

2. There were significant differences between parents and teachers in regard to the adequacy of services provided to children and their families. Parents indicated that they either do not receive services at all, or what they receive is not enough. They rarely indicated that services they received are enough. On the other hand, teachers indicated that the services they received are either adequate or not enough. They rarely indicated that they do not receive services.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١٥٩-١٩٨، الرياض (٢٠١٢م/١٤٣٣هـ)

الاحتساب على الغيبة والنميمة

عبدالله بن إبراهيم عبدالرحمن الشويعان

الأستاذ المساعد بقسم الدعوة والاحتساب، كلية الدعوة والإعلام،

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ٣/ ٦/ ١٤٣٠هـ؛ وقبل للنشر في ٢٣/ ١١ / ١٤٣٠هـ)

الكلمات المفتاحية: الغيبة، النميمة، الاحتساب.

ملخص البحث. يتناول هذا البحث موضوعاً مهماً من موضوعات الحسبة العلمية وجوانب تطبيقها، ويكتسب أهمية من كونه يسلط الضوء على خطورة الغيبة والنميمة، وآثارهما في المجتمع المسلم، حيث تعدان من أهم الوسائل والمصادر في زعزعة المجتمعات؛ فهما تهدمان الدين، وتفرقان المجتمع، كما أن ضررهما لا يقتصر على صاحبهما بل يتعدى إلى غيره من المسلمين.

والاحتساب عليهما وعلى أهلهما من الأمور المهمة في حفظ الدين والعرض، والذب عن المسلمين، وهو سبيل الأنبياء والمصلحين، ولخطورتهما على الفرد والمجتمع جاءت هذه الدراسة على الاحتساب عليهما، ومشروعيته في الكتاب والسنّة، وأهميته، ووسائل الاحتساب عليهما وأساليبه، وآثار الاحتساب عليهما في المجتمع ليتمكن الدعاة إلى الله تعالى من معرفة المنكرات الشائعة المنتشرة بين الناس ومؤثراتها ودوافعها، وكيفية التعامل معها وفق منهج علمي شرعي صحيح.

المقدمة

إنَّ الحمد لله، نستعينه ونستغفره، ونعوذ به من شرور أنفسنا، من يهده الله فلا مضل له، ومن يضلل فلا هادي له، وأشهد أن لا إله إلا الله، وأشهد أن محمداً عبده ورسوله ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱتَّقُوا۟ رَبَّكُمُ ٱلَّذِى خَلَقَكُم مِّن نَّفْسٍ وَٰحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالًا كَثِيرًا وَنِسَآءً ۚ وَٱتَّقُوا۟ ٱللَّهَ ٱلَّذِى تَسَآءَلُونَ بِهِۦ وَٱلْأَرْحَامَ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ عَلَيْكُمْ رَقِيبًا﴾[1]، ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ ٱتَّقُوا۟ ٱللَّهَ حَقَّ تُقَاتِهِۦ وَلَا تَمُوتُنَّ إِلَّا وَأَنتُم مُّسْلِمُونَ﴾[2]، ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ ٱتَّقُوا۟ ٱللَّهَ وَقُولُوا۟ قَوْلًا سَدِيدًا ﴿٧٠﴾ يُصْلِحْ لَكُمْ أَعْمَٰلَكُمْ وَيَغْفِرْ لَكُمْ ذُنُوبَكُمْ ۗ وَمَن يُطِعِ ٱللَّهَ وَرَسُولَهُۥ فَقَدْ فَازَ فَوْزًا عَظِيمًا﴾[3] والصلاة والسلام على سيدنا محمد ﷺ الذي بلغ الرسالة وأدى الأمانة حتى فتح الله به قلوباً غلفاً، وأعيناً عمياً، وآذاناً صماً وعلى آله وصحبه وسلم، أما بعد:

فهذه دراسة علمية تحت عنوان: (الاحتساب على الغيبة والنميمة).

وتشتمل خطة البحث على ما يلي:

أولاً: التعريف بأهمية موضوع الدراسة وأسباب الاختيار.

ثانياً: أهداف الدراسة.

ثالثاً: المنهج المستخدم في الدراسة.

رابعاً: تساؤلات الدراسة.

خامساً: تقسيم الدراسة.

أولاً: التعريف بأهمية موضوع الدراسة وأسباب الاختيار

يتناول هذا البحث موضوعاً مهماً من موضوعات الحسبة العملية وجوانب تطبيقها، ويكتسب أهميته في كونه يسلط الضوء على خطورة الغيبة والنميمة وآثارهما في المجتمع المسلم، واللتان تُعَدَّان من أهم الوسائل والمصادر في زعزعة المجتمعات ؛ وذلك لأنهما تقومان على الاعتداء على حرمات المسلمين وهتك أعراضهم وقطع روابطهم وتمزيق صلاتهم ؛ من خلال الوقوف على مظاهرهما، ودوافعهما، وآثارهما، ومشروعية الاحتساب عليهما، ووسائله، وأساليبه، وآثار الاحتساب عليهما.

كما تأتي أهمية دراسة هذا الموضوع من ضرورة معرفة الدعاة إلى الله تعالى بالمنكرات الشائعة المنتشرة بين الناس ومؤثراتها ودوافعها، وكيفية التعامل معها وتقويمها وفق منهج علمي شرعي صحيح.

إنَّ أعظم المنكرات وأشدها ضرراً على الدين والفرد والمجتمعات منكرات اللسان، خاصة الغيبة والنميمة ؛ فهما تهدمان الدين، وتفرقان المجتمع، كما أنَّ ضررهما لا يقتصر على صاحبهما بل يتعدى إلى غيره من المسلمين.

---

(١) سورة النساء، آية (١).

(٢) سورة آل عمران، آية (١٠٢).

(٣) سورة الأحزاب، آية(٧١- ٧٠).

والاحتساب عليهما وعلى أهلهما من الأمور المهمة في حفظ الدين والعرض، والذبِّ عن المسلمين، وهو سبيل الأنبياء والمصلحين.

وهدي القرآن والسنة منهما، ومواقف رسول الله ﷺ كثيرة ومتنوعة، من خلال البيان القولي والعملي في ذم الغيبة والنميمة، وإنكارهما، والاحتساب على من وقع فيهما من الناس.

ولخطورة الغيبة والنميمة على الفرد والمجتمع، رأى الباحث أن يقوم بدراسة علمية عن الاحتساب عليهما، ومشروعيته في الكتاب والسنة، وأهميته، ودوافع الغيبة والنميمة وآثارهما، ووسائل الاحتساب عليهما وأساليبه، وآثار الاحتساب عليهما في المجتمع.

وأما أسباب اختيار الباحث لهذا الموضوع:

فإنَّ من أعظم ما دفعني لدراسة هذا الموضوع هو ما سبق إبرازه من أهمية دراسة مثل هذا الموضوع في جانب الاحتساب، ويضاف إلى ذلك أسباب منها:

١- عدم وجود دراسة علمية مستقلة ومفصلة في مجال الاحتساب على الغيبة والنميمة من وجهة نظر الباحث تناولت هذا الموضوع المهم.

٢- الحاجة الماسة لمعرفة وسائل الاحتساب على الغيبة والنميمة وأساليبه من خلال واقع هذه المنكرات.

٣- الرغبة في توعية المسلمين وتحذيرهم من خطورة الغيبة والنميمة وعظيم أثرهما على الدين والمجتمع.

٤- ارتباط هذا الموضوع بتخصص الباحث الذي ينتسب إليه وهو قسم الدعوة والاحتساب.

ثانياً: أهداف الدراسة

١- إيضاح أهمية الاحتساب على الغيبة والنميمة ومشروعيته.

٢- التعرف على دوافع الغيبة والنميمة وآثارهما.

٣- بيان وسائل الاحتساب على الغيبة والنميمة وأساليبه من خلال واقع هذه المنكرات.

٤- إبراز أهم الآثار المترتبة على الاحتساب على الغيبة والنميمة في المجتمع.

ثالثاً: المنهج المستخدم في الدراسة

بما أنَّ البحث يهدف إلى معرفة كيفية الاحتساب على الغيبة والنميمة ووسائله في ضوء الكتاب والسنة، فإنَّ الباحث سيعتمد على المنهج الذي يتلاءم مع طبيعة البحث، وهو المنهج الاستقرائي وأقصد به: "المنهج الذي يبدأ بالجزئيات ليصل منها إلى قوانين عامة" (عمر، ١٤٠٣هـ، ٤٩) أو "تتبع الجزئيات كلها أو بعضها للوصول إلى حكم عام يشملها جميعاً" (الميداني، ١٤٠٨هـ، ١٨٨).

رابعاً: تساؤلات الدراسة

سعت هذه الدراسة للإجابة على التساؤلات التالية:

١- ما مفهوم الاحتساب على الغيبة والنميمة؟ وما مشروعيته؟ وما أهميته؟

٢- ما دوافع الغيبة والنميمة؟ وما آثارهما؟

٣- ما الوسائل المتبعة للاحتساب على الغيبة والنميمة وما أساليبه ؟

٤- ما أهم الآثار المترتبة على الاحتساب على الغيبة والنميمة في المجتمع.

خامساً: تقسيم الدراسة

يتكون البحث من مقدمة، وخمسة مباحث، وخاتمة، على النحو الآتي:

المقدمة: في بيان أهمية الموضوع، وأسباب اختياره، ومنهج البحث، وتقسيم الدراسة.

المبحث الأول: مفهوم الاحتساب على الغيبة والنميمة.

المبحث الثاني: مشروعية الاحتساب على الغيبة والنميمة وأهميته.

المبحث الثالث: دوافع الغيبة والنميمة وآثارهما.

المبحث الرابع: وسائل الاحتساب على الغيبة والنميمة وأساليبه.

المبحث الخامس: آثار الاحتساب على الغيبة والنميمة في المجتمع.

وخاتمة: وفيها أهم النتائج.

- فهرس المصادر والمراجع.

سائلاً المولى إخلاص النية وصلاح العمل، وصلى الله وسلم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين.

المبحث الأول

مفهوم الاحتساب على الغيبة والنميمة

بالنظر إلى عنوان هذا المبحث نجد أنَّ بعض هذه المصطلحات تحتاج إلى بيان، وهي على وجه الإجمال كالآتي:

الاحتساب في اللغة:

الحسبة: بكسر الحاء اسم من الاحتساب، وتأتي بعدة معان، منها: طلب الأجر، والإنكار، والاختبار، والظن، والاعتداد، والاكتفاء (ابن منظور، د.ت. ٣١٥/١؛ والفيروزآبادي، ١٤١٣هـ، ٩٥).

الاحتساب في الاصطلاح:

عرفه العلماء بعدة تعريفات، منها:

- **الحسبة**: "أمر بالمعروف إذا ظهر تركه، ونهي عن المنكر إذا ظهر فعله" (الماوردي، د.ت، ٣٩١؛ وأبو يعلى، د.ت، ٢٨٤).

وقيل: "الحسبة هي فاعلية المجتمع في الأمر بالمعروف إذا ظهر تركه، والنهي عن المنكر إذا ظهر فعله تطبيقاً للشرع الإسلامي "(إمام، ١٤٠٦هـ، ١٦).

وقيل: "الحسبة عبارة عن المنع عن منكر لحق الله، صيانة للممنوع عن مقارفة المنكر" (الغزالي، د.ت، ٣٢٧/٣).

الغيبة في اللغة:

الغيبة: من الغيب "وهو كل ما غاب عنك" (ابن منظور، دت، ٦٥٤/٦؛ والفيروزآبادي، ١٤١٣هـ، ١٥٥). وسميت بذلك؛ لغياب المذكور حين ذكره الآخرون.

قال ابن منظور – رحمه الله –: "الغيبة من الاغتياب وهو أن يتكلم خلف إنسان مستور بسوء أو بما يغمه لو سمعه وإن كان فيه" (ابن منظور، د.ت، ٦٥٦/٦؛ ومصطفى، د.ت، ٦٦٧/٢).

الغيبة في الاصطلاح

عرفها النبي ﷺ بقوله (أتدرون ما الغيبة ؟ قالوا: الله ورسوله أعلم، قال: ذكرك أخاك بما يكره)[٤]

وقيل: "الغيبة ذكر الإنسان في غيبته بما يكره" (النووي، ١٤١٥هـ، ١١٧/١٦).

وقيل: "الغيبة أن يذكر الإنسان في غيبته بسوء وإن كان فيه" (ابن الأثير، د.ت، ٣٩٩/٣).

وقيل: "الغيبة: أن يذكر الإنسان غيره بما فيه من عيب من غير أن يحوج إلى ذكره" (الراغب، ١٤١٨هـ، ٤٧٥/٢).

وقال الغزالي – رحمه الله –: "اعلم أنَّ حَدَّ الغيبة أن تذكر أخاك بما يكرهه لو بلغه، سواء ذكرته بنقص في بدنه أو نسبه، أو في خلقه، أو في فعله، أو في قوله، أو في دينه، أو في دنياه، حتى في ثوبه وداره ودابته" (الغزالي، د.ت، ١٤٣/٣).

وقال الشيخ عبد الله الجار الله – رحمه الله –: "والغيبة لا تقتصر على الكلام باللسان، وإنما كل حركة أو إشارة أو إيماءة، أو تمثيل، أو تعريض، أو همزة، أو لمزة، أو غمزة، أو كتابة أو أي شيء يفهم منه تنقيص الطرف الآخر فكل ذلك حرام داخل في معنى الغيبة" (الجارالله، ١٤٠٥، ١٠-١١).

النميمة في اللغة:

النميمة: هي الصوت الخفيُّ من حركة شيء أو وطء قدم، المنم بكسر ففتح النمام" (فياض، ١٤٠٨هـ، ٣٠) وإنما يطلق – في الأكثر – على من ينم قول الغير إلى المقول فيه... كما تقول: فلان يتكلم فيك بكذا وكذا (الغزالي، ١٩٩٠م، ١٩٦).

النميمة في الاصطلاح:

عرفها العلماء بتعريفات عديدة، منها ما يلي:

- النميمة هي: "نقل كلام الناس بعضهم إلى بعض على جهة الإفساد بينهم" (النووي، ١٤١٥هـ، ٩٦/٢؛ والهيثمي، ١٩٨٧م، ٤٥).
- وقيل: "هي أن يبلغ إنساناً عن آخر قولاً مكروهاً" (الجاحظ، ١٤١٠هـ، ٣١).
- والنمَّام: "هو الذي يتحدث مع القوم فينم عليهم فيكشف ما يكره كشفه سواء كرهه المنقول عنه أو المنقول إليه" (الجرجاني، ١٤٠٧هـ، ٣٠٢).

وقال الغزالي – رحمه الله –: "النميمة في الأصل نقل قول الغير إلى المقول فيه، وليست النميمة مختصة به، بل حَدُّها كشف ما يكره كشفه سواء كرهه المنقول عنه أو المنقول إليه، بالقول أو بالكتابة أو بالرمز أو بالإيماء، وسواء كان المنقول من الأعمال أو من الأقوال، بل حقيقة النميمة إفشاء السر وهتك الستر عما يكره كشفه" (الغزالي، د.ت، ١٥٦/٣).

---

(٤) صحيح مسلم. كتاب البر والصلة والآداب، باب تحريم الغيبة، رقم ٢٥٨٩، ٢٠٠١/٤.

وخلاصة القول أنَّ مفهوم " الاحتساب على الغيبة والنميمة " هو: " فاعلية المجتمع في اختيار الوسائل والأساليب المناسبة للإنكار على الغيبة والنميمة ومنعهما وتغييرهما ".

المبحث الثاني

مشروعية الاحتساب على الغيبة والنميمة وأهميته

للأمر بالمعروف والنهي عن المنكر في الإسلام مكانة عظيمة ومنزلة رفيعة فهو " القطب الأعظم في الدين، وهو المهمة التي ابتعث الله لها النبيين أجمعين " (الغزالي، د.ت، ٣٠٦/٢) وهو " من أوجب الأعمال وأفضلها وأحسنها عند الله " (ابن تيمية، د.ت، ١٣٤/٢٨).

وتحقيق ذلك " أنَّ الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر من أعظم واجبات الشريعة المطهرة، وأصل عظيم من أصولها، وركن مشيد من أركانها، وبه يكمل نظامها، ويرتفع سنامها " (الشوكاني، ١٤٠٣هـ، ٣٦٩/١).

أمر الله به في كتابه الكريم في مواضع متعددة، وبأساليب مختلفة، فقرنه بالإيمان، وجعله من أوصاف خاتم النبيين، وخصائص المؤمنين، وسبباً لخيرية الأمة وتمكينها في الأرض، واختص القائمين به بالفلاح في الدنيا والآخرة، قال تعالى: ﴿ كُنتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ ﴾ [٥] وقال جل جلاله: ﴿ الَّذِينَ يَتَّبِعُونَ الرَّسُولَ النَّبِيَّ الْأُمِّيَّ الَّذِي يَجِدُونَهُ مَكْتُوبًا عِندَهُمْ فِي التَّوْرَاةِ وَالْإِنجِيلِ يَأْمُرُهُم بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَاهُمْ عَنِ الْمُنكَرِ ﴾ [٦] وقال جل وعلا: ﴿ وَالْمُؤْمِنُونَ وَالْمُؤْمِنَاتُ بَعْضُهُمْ أَوْلِيَاءُ بَعْضٍ يَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنكَرِ ﴾ [٧] وقال سبحانه: ﴿ وَلْتَكُن مِّنكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى الْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنكَرِ وَأُولَٰئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ ﴾ [٨].

ولأهميته كان رسول الله ﷺ الإمام الأول في الدعوة إلى الله، والأسوة والقدوة لمن أمروا بالمعروف ونهوا عن المنكر، فكان آمراً بكل معروف، وناهياً عن كل منكر من خلال الحسبة القولية والتطبيقات العملية التي جاءت في سياق الترغيب في القيام بها والتحذير من التهاون بها، ومن ذلك:

- ما رواه أبو سعيد الخدري ﷺ قال: سمعت رسول الله ﷺ يقول: (من رأى منكم منكراً فليغيره بيده، فإن لم يستطع فبلسانه، فإن لم يستطع فبقلبه، وذلك أضعف الإيمان) [٩].

---

(٥) سورة آل عمران، آية(١١٠).

(٦) سورة الأعراف، آية(١٥٧).

(٧) سورة التوبة، آية(٧١).

(٨) سورة آل عمران، آية(١٠٤).

(٩) صحيح *مسلم*: كتاب الإيمان، باب بيان كون النهي عن المنكر من الإيمان، وأن الإيمان يزيد وينقص، وأن الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر واجبان رقم ٤٩، ٦٩/١.

- وعن عائشة – رضي الله عنها – قالت: سمعت رسول الله ﷺ يقول (مروا بالمعروف وانهوا عن المنكر بل أن تدعوا فلا يستجاب لكم) (١٠).

- وعن عبد الله بن مسعود ﷺ أن رسول الله ﷺ قال: (ما من نبي بعثه الله في أمة قبلي إلا كان له من أمته حواريون وأصحاب يأخذون بسنته ويقتدون بأمره، ثم إنها تخلف من بعدهم خلوف يقولون مالا يفعلون، ويفعلون مالا يؤمرون، فمن جاهدهم بيده فهو مؤمن، ومن جاهدهم بلسانه فهو مؤمن، ومن جاهدهم بقلبه فهو مؤمن، وليس وراء ذلك من الإيمان حبة خردل)(١١).

وكذلك قيامه بالاحتساب العملي مع من صدر منه منكراً من المنكرات، ومن تطبيقات ذلك:

- ما رواه أبو هريرة ﷺ أن رسول الله ﷺ مرَّ على صبرة طعام، فأدخل يده فيها فنالت أصابعه بللا ً، فقال: ما هذا يا صاحب الطعام؟ قال: أصابته السماء يا رسول الله. قال: أفلا جعلته فوق الطعام كي يراه الناس، من غش فليس مني)(١٢).

(١٠) سنن ابن ماجه. كتاب الفتن، باب الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، رقم ٤٠٠٤، ١٣٢٧/٢، وصحيح سنن ابن ماجه. الألباني رقم ٣٢٣٥، ٣٦٧/٢.

(١١) صحيح مسلم. كتاب الإيمان، باب بيان كون النهي عن المنكر من الإيمان، وأن الإيمان يزيد وينقص، وأن الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر واجبان رقم ٥٠، ٦٩/١-٧٠.

(١٢) صحيح مسلم. كتاب الإيمان، باب قول النبي ﷺ: " من غشنا فليس منا " رقم ١٠٢، ٩٩/١.

- وعن ابن عباس – رضي الله عنهما – أنَّ رجلاً قال للنبي ﷺ: ما شاء الله وشئت، فقال له النبي ﷺ: (أجعلتني والله عدلاً ؟ بل ما شاء الله وحده) (١٣).

وهو كذلك من وظائف الأمة وواجباتها ومسؤولياتها في خدمة المجتمع وصيانته من الانحراف التي تحتم عليها إنكار المنكر وتغييره عند ظهوره حيث جعلها سبحانه خير أمة أخرجت للناس، قال تعالى: ﴿ كُنتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ ﴾ (١٤).

قال ابن القيم – رحمه الله –: " وهي صفة وصف الله بها هذه الأمة، وفضلها لأجله على سائر الأمم التي أخرجت للناس " (ابن القيم، ١٤١٩هـ، ٢٤٠).

وقال ابن عطية – رحمه الله –: " وهذه الخيرية التي فرضها الله لهذه الأمة إنما يأخذ بحظه منها من عمل هذه الشروط من الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر والإيمان بالله " (ابن عطية، ١٤١٣هـ، ٥١٣/١) وذكر ابن جرير – رحمه الله –: " أن عمر بن الخطاب ﷺ قال في حجَّة حجَّها ورأى من الناس رِعَة سيئة فقرأ هذه: ﴿ كُنتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ ﴾ (١٥) ثم قال: ياأيها

(١٣) أحمد في المسند رقم ١٨٣٩، ٤٢٣/٢، وقال عنه محققه: إسناده صحيح.

(١٤) سورة آل عمران، آية(١١٠).

(١٥) سورة آل عمران، آية(١١٠).

الناس، من سرَّه أن يكون من تلك الأمة، فليؤد شرط الله منها " (الطبري، ١٤٠٨هـ، ٤/٤٣).

والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر من أسباب تزكية المجتمع واستقامته، وتهذيب أخلاقه وسلوكه، قال ابن تيمية – رحمه الله –: " فإنَّ صلاح المعاش والمعاد، إنما يكون بطاعة الله تعالى وطاعة رسوله ﷺ ولا يتم ذلك إلا بالأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وبه صارت هذه الأمة خير أمة أخرجت للناس " (ابن تيمية، د. ت، ٢٨/٣٠٦).

ومن الأصول والواجبات التي جاءت بها النصوص الشرعية، وأجمعت عليها الأمة، أن الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر صمام الأمان لسلامة الأمة المسلمة واستمرار صلاحها، والحارس الأمين لسد نوافذ الشر فيها ومراقبتها، ليكون سلوك الناس موافقاً للشريعة الكاملة التي جاءت بكل خير، ونهت عن كل قبح وشر، والتصدي للمجاهرين بالمنكرات، المنتهكين لحرمة المسلمين بغير حق، فعن حذيفة بن اليمان ﷺ أن النبي ﷺ قال: (والذي نفسي بيده لتأمرن بالمعروف ولتنهون عن المنكر أو ليوشكن الله أن يبعث عليكم عقاباً من عنده ثم لتدعنه فلا يستجيب لكم) [١٦].

وإنَّ من أكثر المنكرات التي تعاني منها المجتمعات اليوم منكرات اللسان، فهي من أعظم الجوارح أثراً، وأشدها خطراً حيث تورد صاحبها موارد العطب والهلاك، وتوقعه في كبائر الإثم وعظيم الموبقات ؛ بالسخرية والاستهزاء، والتنقص والازدراء، وتعداد المعايب، والكشف عن المثالب، فعن أبي هريرة ﷺ أنه سمع رسول الله ﷺ يقول: (إنَّ العبد ليتكلم بالكلمة ما يتبين فيها يهوي بها في النار أبعد ما بين المشرق والمغرب)[١٧].

وعن جندب بن عبد الله ﷺ قال: قال رسول الله ﷺ: (قال رجل: والله لا يغفر الله لفلان. فقال الله: من ذا الذي يتألى عليَّ أني لا أغفر لفلان ؟ فإني قد غفرت لفلان، وأحبطت عملك)[١٨].

ولأجل ذلك استمد هذا الموضوع أهميته من خطورة الأثر الذي يمثله اللسان حيث أوجبت التصدي لها حتى لا يستشري الفساد الأخلاقي في المجتمع، إذ إن الاحتساب في تلك الحال من أسباب حماية المجتمع ونجاته، وحفظه واستقامته، فعن النعمان بن بشير – رضي الله عنهما – عن النبي ﷺ قال: (مثل القائم على حدود الله والواقع فيها، كمثل قوم استهموا على سفينة، فأصاب بعضهم أعلاها وبعضهم أسفلها، فكان الذين في أسفلها إذا استقوا من الماء مروا على من

(١٦) أحمد في *المسند* رقم ٢٣١٩٤، ١٦/٥٨٤، وقال عنه محققه: إسناده صحيح، و*صحيح الجامع*. الألباني رقم ٧٠٧٠، ٢/١١١وقال: حديث حسن.

(١٧) متفق عليه: *صحيح البخاري*. كتاب الرقاق، باب حفظ اللسان رقم ٦٤٧٧، ٧/٢٣٦٤، و*صحيح مسلم*. كتاب الزهد والرقائق، باب التكلم بالكلمة يهوي بها في النار، رقم ٢٩٨٨، ٤/٢٢٩٠. واللفظ له.

(١٨) *صحيح مسلم*. كتاب البر والصلة والآداب، باب النهي عن تقنيط الإنسان من رحمة الله تعالى، رقم ٢٦٢١، ٤/٢٠٢٣.

فوقهم، فقالوا: لو أنا خرقنا في نصيبنا خرقاً ولم نؤذ من فوقنا، فإن يتركوهم وما أرادوا هلكوا جميعاً، وإن أخذوا على أيديهم نجوا ونجوا جميعاً) (١٩).

إنَّ الغيبة والنميمة من أخطر آفات اللسان فشوا وضرراً، وأكثرهما قبحاً وخطرًا على المجتمعات والأفراد، فهما تفسدان القلوب، وتجلبان العداوات، وتورثان النزاعات والفتن، وهما داء من أفتك الأدواء التي يبتلى بها الأفراد والمجتمعات، ولهذا جاء تحريمهما في الكتاب والسنة لما فيهما من الآثار السيئة على الفرد والمجتمع الذي تنتشر فيه مما سيأتي بيانه - إن شاء الله -.

فنهى الإسلام عن الغيبة والنميمة، وأكد على حرمتهما باعتبارهما من مساوئ الأفعال، ومستقبح الأقوال، وكبائر الذنوب:

قال الله تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ ٱجْتَنِبُوا۟ كَثِيرًا مِّنَ ٱلظَّنِّ إِنَّ بَعْضَ ٱلظَّنِّ إِثْمٌ ۖ وَلَا تَجَسَّسُوا۟ وَلَا يَغْتَب بَّعْضُكُم بَعْضًا ۚ أَيُحِبُّ أَحَدُكُمْ أَن يَأْكُلَ لَحْمَ أَخِيهِ مَيْتًا فَكَرِهْتُمُوهُ ۚ وَٱتَّقُوا۟ ٱللَّهَ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ تَوَّابٌ رَّحِيمٌ﴾ (٢٠) وهذا النهي في غاية التنفير من الغيبة، حيث أنكر على متعاطيها أعظم النكير، وصوّر المغتاب بأبشع صورة، قال ابن كثير – رحمه الله –: " فيه نهي عن الغيبة، وقد فسرها النبي ﷺ في الحديث الذي رواه أبو داود عن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ لما سئل عن الغيبة فقال: (ذكرك أخاك بما يكره، قيل: أفرأيت إن كان في أخي ما أقول ؟ قال رسول الله ﷺ: إن كان فيه ما تقول فقد اغتبته، وإن لم يكن فيه ما تقول فقد بهته) (٢١) (ابن كثير، ١٤١٣هـ، ٢٢٥/٤).

وقال السعدي – رحمه الله –: " وفي هذه الآية دليل على التحذير الشديد من الغيبة، وأنها من الكبائر؛ لأنَّ الله شبهها بأكل لحم الميت وذلك من الكبائر " (السعدي، ١٤١٠هـ، ١٣٨/٧).

كما ذم الله عز وجل النميمة وفاعلها، فقال سبحانه: ﴿وَلَا تُطِعْ كُلَّ حَلَّافٍ مَّهِينٍ ﴿١٠﴾ هَمَّازٍ مَّشَّآءٍۭ بِنَمِيمٍ ﴿١١﴾ مَّنَّاعٍ لِّلْخَيْرِ مُعْتَدٍ أَثِيمٍ ﴿١٢﴾ عُتُلٍّۭ بَعْدَ ذَٰلِكَ زَنِيمٍ﴾ (٢٢) حيث أمر الله تعالى بمجانبة النمامين الذين يفسدون بالسعاية ويفرقون بين المؤمنين بالوشاية، قال الشوكاني – رحمه الله –: " الهماز: المغتاب للناس" (الشوكاني، ١٤٠٣هـ، ٢٦٨/٥) وقال ابن كثير – رحمه الله –: " يعني: الذي يمشي بين الناس ويحرش بينهم، وينقل الحديث لفساد ذات البين، وهي الحالقة "(ابن كثير، ١٤١٣هـ، ٤٢٦/٤)، وقال السعدي – رحمه الله –: " هماز أي كثير العيب للناس، والطعن فيهم بالغيبة والاستهزاء وغير ذلك " (السعدي،

(١٩) صحيح *البخاري*. كتاب الشركة، باب هل يقرع في القسمة؟ والاستهام فيه، رقم ٢٤٩٣، ١٥٢/٣.

(٢٠) سورة الحجرات، آية (١٢).

(٢١) سبق تخريجه.

(٢٢) سورة القلم، الآيات(١٠-١٣).

١٤١٠هـ، ٧/٤٤٦).

- وقـال جـل جلالـه: ﴿وَيْلٌ لِّكُلِّ هُمَزَةٍ لُّمَزَةٍ﴾ (٢٣) قال الشوكاني - رحمه الله -: " سئل ابن عباس - رضي الله عنهما - عن قوله: ﴿وَيْلٌ لِّكُلِّ هُمَزَةٍ لُّمَزَةٍ﴾ قال: " هو المشاء بالنميمة، المفرّق بين الجمع، المغري بين الإخوان " (الشوكاني، ١٤٠٣هـ، ٥/٤٩٤).

و"الهمز يكون بالفعل كالغمز بالعين احتقاراً وازدراء، واللمز: باللسان، وتدخل فيه الغيبة " (الشنقيطي، ١٤١٥هـ، ٧/٦٣٠).

وقال جل وعلا: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِن جَاءَكُمْ فَاسِقٌ بِنَبَإٍ فَتَبَيَّنُوا أَن تُصِيبُوا قَوْمًا بِجَهَالَةٍ فَتُصْبِحُوا عَلَىٰ مَا فَعَلْتُمْ نَادِمِينَ﴾ (٢٤).

وقد أوضحت السنة القولية والعملية خطورة الغيبة والنميمة وأثرهما السيئ في سياق الترهيب من الوقوع في الغيبة والنميمة والتنفير منها:

فعن أبي بكرة ﷺ أن رسول الله ﷺ قال في خطبته يوم النحر بمنى في حجة الوداع: (إنَّ دماءكم وأموالكم وأعراضكم عليكم حرام، كحرمة يومكم هذا، في بلدكم هذا في شهركم هذا) (٢٥) فدلَّ هذا على توكيد غلظ تحريم الدماء والأموال والأعراض والتحذير من ذلك، وبيان حق المسلم على المسلم وضرورة سلامته من لسانه ويده، وأنَّ الوقوع في الغيبة والنميمة فيه انتهاك لحرمة المسلم التي أوجب الإسلام حفظها وصونها.

وعن أبي هريرة ﷺ قال: قال رسول الله ﷺ: (كل المسلم على المسلم حرام دمه وماله وعرضه) (٢٦).

قال ابن المنذر - رحمه الله -: " قد حرم النبي ﷺ الغيبة مودعاً بذلك أمته، وقرن تحريمها إلى تحريم الدماء والأموال ثم زاد تحريم ذلك تأكيداً بإعلامه بأن تحريم ذلك كحرمة البلد الحرام في الشهر الحرام " (الهيثمي، ١٤٢٣هـ، ٢/٢٣).

- وعن أبي برزة الأسلمي ﷺ قال: قال رسول الله ﷺ: (يا معشر من آمن بلسانه ولم يدخل الإيمان قلبه لا تغتابوا المسلمين ولا تتبعوا عوراتهم، فإنَّه من يتبع عوراتهم يتبع الله عورته، ومن يتبع الله عورته يفضحه في بيته) (٢٧) فدلَّ قوله ﷺ على أنَّ الغيبة من شعار المنافقين، وأنَّ الجزاء من جنس العمل، وأنَّ الله

---

(٢٣) سورة الهمزة، آية (١).

(٢٤) سورة الحجرات، آية (٦).

(٢٥) متفق عليه: *صحيح البخاري*. كتاب المغازي، باب حجة الوداع، رقم ٤٤٠٦، ٥/١٤٨؛ وصحيح مسلم. كتاب القسامة، باب تغليظ تحريم الدماء والأعراض والأموال، رقم ١٦٧٩، ٣/١٣٠٥-١٣٠٦.

(٢٦) *صحيح مسلم*. كتاب البر والصلة والآداب، باب تحريم ظلم المسلم وخذله واحتقاره ودمه وماله وعرضه، رقم ٢٥٦٤، ٤/١٩٨٦.

(٢٧) أحمد في *المسند* رقم ١٩٦٦٤، ١٥/٣٢، وقال عنه محققه: إسناده صحيح؛ *وسنن أبي داود*. كتاب الأدب، باب في الغيبة رقم ٤٤٨٠، / ١٢٤؛ وصحيح سنن أبي داود. الألباني رقم ٤٠٨٣، ٣/٩٢٣.

سيجازيه بكشف مساويه بسوء صنيعه ولو كان في بيته مختفياً من الناس، قال محمد شمس الحق عظيم آبادي — رحمه الله —: " والحديث فيه تنبيه على أن غيبة المسلم من شعار المنافق لا المؤمن، وفيه الوعيد بكشف الله عيوب الذين يتبعون عورات المسلمين ومجازاتهم بسوء صنيعهم، وكشف مساويهم ولو كانوا في بيوتهم مختفين عن الناس " (الحق آبادي، ١٤١٠، ١٣/١٥٣).

- وعن سعيد بن زيد ﷺ قال: قال رسول الله ﷺ: (إنَّ من أربى الربا الاستطالة في عرض المسلم بغير حق)[٢٨] وذلك باحتقاره والترفع عليه والوقيعة فيه، فإذا كان الربا يدمر الكيان المالي للأمة فإن الغيبة تدمر الكيان الخلقي لها.

- وعن أنس بن مالك ﷺ قال: قال رسول الله ﷺ: (لما عرج بي مررت بقوم لهم أظفار من نحاس يخمشون وجوههم وصدورهم فقلت: من هؤلاء يا جبريل ؟ قال: هؤلاء الذين يأكلون لحوم الناس ويقعون في أعراضهم)[٢٩] حيث بين النبي ﷺ سوء عاقبة أصحابها حيث يسلط الله على المغتابين يوم القيامة أظفارهم النحاسية التي يخمشون بها وجوههم وصدورهم.

- وعن ابن عباس — رضي الله عنهما — قال: مَرَّ النبي ﷺ بقبرين فقال: (إنهما ليعذبان، وما يعذبان في كبير: أما أحدهما فكان لا يستتر من البول، وأما الآخر فكان يمشي بالنميمة)[٣٠].

فالغيبة والنميمة من أسباب عذاب القبر، ودخول النار — والعياذ بالله — ، قال النووي — رحمه الله —: " وسبب كونهما كبيرين أن عدم التنزه من البول يلزم منه بطلان الصلاة فتركه كبيره بلا شك، والمشي بالنميمة والسعي بالفساد من أقبح القبائح لاسيما مع قوله ﷺ (كان يمشي) بلفظ (كان) التي للحالة المستمرة غالباً (النووي، ١٤١٥هـ، ٣/١٧٢).

- وعن حذيفة ﷺ قال: سمعت رسول الله ﷺ يقول: (لا يدخل الجنة نمام)[٣١] وفي رواية: (لا يدخل الجنة قتات)[٣٢] وأي خسارة للنمام والقتات أعظم من حرمانه من دخول الجنة.

قال ابن حجر — رحمه الله —: " وقيل الفرق بين القتات والنمام: أنَّ النمام الذي يحضر القصة فينقلها،

---

(٢٨) *سنن أبي داود*. كتاب الأدب، باب في الغيبة رقم ٤٤٨٦، ١٣/ ١٥٢؛ وصحيح *سنن أبي داود*. الألباني رقم ٤٠٨١، ٣/٩٢٣.

(٢٩) *سنن أبي داود* . كتاب الأدب، باب في الغيبة رقم ٤٤٨٦، ١٣/ ١٥٢-١٥٣؛ وصحيح *سنن أبي داود*. الألباني رقم ٤٠٨٢، ٣/٩٢٣.

(٣٠) متفق عليه : صحيح *البخاري*. كتاب الوضوء، باب ما جاء في غسل البول رقم ٢١٨، ١/ ٦٩؛ وصحيح *مسلم*. كتاب الطهارة، باب الدليل على نجاسة البول ووجوب الاستبراء منه رقم ٢٩٢، ١/ ٢٤٠-٢٤١.

(٣١) صحيح *مسلم*. كتاب الإيمان، باب بيان غلظ تحريم النميمة رقم ١٠٥، ١/ ١٠١.

(٣٢) متفق عليه : صحيح *البخاري*. كتاب الأدب، باب ما يكره من النميمة رقم ٦٠٥٦، ٧/ ١١٤؛ وصحيح *مسلم*. كتاب الإيمان، باب بيان غلظ تحريم النميمة رقم ١٠٥، ١/ ١٠١.

والقتات الذي يتسمّع من حيث لا يعلم به ثم ينقل ما سمعه " (ابن حجر، ١٤٢٠هـ، ١٠/٥٨٠- ٥٨٢).

- وعن عبد الله بن مسعود ﷺ قال: إنَّ محمداً ﷺ قال: (ألا أنبئكم ما العَضْهُ ؟ هي النميمة القالة بين الناس) (٣٣).

- وعن أبي هريرة ﷺ قال: قال النبي ﷺ: (تجد من شر الناس يوم القيامة عند الله ذا الوجهين، الذي يأتي هؤلاء بوجه، وهؤلاء بوجه) (٣٤).

- وعن عائشة - رضي الله عنها - قالت: قلت للنبي ﷺ: حسبك من صفية كذا وكذا — تعني قصيرة — فقال: (لقد قلت كلمة لو مزجت بماء البحر لمزجته) قالت: وحكيت له إنساناً فقال: (ما أحب أني حكيت إنساناً وأن لي كذا وكذا)(٣٥) قال النووي — رحمه الله —: "مزجته: أي خالطته مخالطة يتغير بها طعمه، أو ريحه لشدة نتنها وقبحها، وهذا الحديث من أبلغ الزواجر عن الغيبة، أو أعظمها، وما أعلم شيئاً من الأحاديث يبلغ في الذمّ لها هذا المبلغ " (النووي، ١٤٠٣هـ، ٣٠٠).

وقال المباركفوري — رحمه الله —: " المعنى أن الغيبة لو كانت مما يمزج بالبحر لغيرته عن حاله، مع كثرته وغوارته، فكيف بأعمال نزرة خلطت بها " (المباركفوري، ١٤١٠هـ، ١٧٧/٧).

وعن جابر — رضي الله عنهما — قال: كنا مع النبي ﷺ فارتفعت ريح جيفة منتنة، فقال رسول الله ﷺ: (أتدرون ما هذه الريح ؟ هذه ريح الذين يغتابون المؤمنين)(٣٦).

- وعن أنس ﷺ قال: كانت العرب يخدم بعضها بعضاً في الأسفار، وكان مع أبي بكر وعمر رجل يخدمهما، فناما، واستيقظا ولم يهيئ طعاماً، فقال: إن هذا ليوائم نوم نبيكم ﷺ فأيقضاه فقالا: ائت رسول الله ﷺ، فقل له: إن أبا بكر وعمر يقرءآنك السلام، وهما يستأدمانك فقال: أقرئهما السلام، وأخبرهما أنهما قد ائتدما ؟ ففزعا، فجاءا إلى النبي ﷺ فقالا: يا رسول الله ؟ بعثنا إليك نستأدمك، فقلت: قد ائتدما، فبأي شيء ائتدمنا ؟ فقال: بلحم أخيكما، إني لأرى لحمه بين ثناياكم، قالا: يا رسول الله فاستغفر لنا، قال: هو فليستغفر لكما) (٣٧).

والغيبة والنميمة محرمتان بإجماع أهل العلم لما جاء

---

(٣٣) صحيح *مسلم* . كتاب البر والصلة والآداب، باب تحريم النميمة رقم ٢٦٠٦، ٢٠١٢/٤.

(٣٤) متفق عليه: صحيح *البخاري* . كتاب الأدب، باب ما قيل في ذي الوجهين رقم ٦٠٥٨، ١١٤/٧؛ وصحيح *مسلم* . كتاب البر والصلة والآداب، باب ذم ذي الوجهين وتحريم فعله رقم ٢٥٢٦، ٢٠١١/٤.

(٣٥) *سنن الترمذي* . كتاب صفة القيامة، باب ٥١ رقم ٢٥٠٧،٤/٦٦٠؛ وصحيح *سنن الترمذي* . الألباني رقم ٢٦٣٦-٢٦٣٧، ٣٠٦/٢؛ وسنن *أبي داود*. كتاب الأدب، باب في الغيبة رقم ٤٨٧٥،٥/١٢٣؛ وصحيح *سنن أبي داود*. الألباني رقم ٤٠٨٠، ٩٢٣/٣.

(٣٦) أحمد في *المسند* رقم ١٤٧٢٠، ٥٤٠/١١، وقال عنه محققه: إسناده صحيح .

(٣٧) *سلسلة الأحاديث الصحيحة* . الألباني رقم ٢٦٠٨، ٢١١/٦.

فيهما من الوعيد الشديد في القرآن والسنة كما تقدم، ولما فيهما من إيقاع العداوة والبغضاء بين المسلمين، قال النووي – رحمه الله –: "عن حكم الغيبة والنميمة" إنهما محرمتان بإجماع المسلمين، وقد تظاهر على تحريمهما الدلائل الصريحة من الكتاب والسنة وإجماع الأمة" (النووي، ١٤٠٣هـ، ٢٩٩).

وقد نقل القرطبي – رحمه الله – الإجماع على أنَّ الغيبة من الكبائر، لأنَّ حد الكبيرة صادق عليها، ولأنها مما ثبت الوعيد الشديد فيه" (القرطبي، د.ت، ٣٣٧/١٦).

وقال المنذري – رحمه الله –: "أجمعت الأمة على تحريم النميمة وأنها من أعظم الذنوب عند الله عز وجل" (الهيثمي، ١٤٢٣هـ، ٢٦/٢؛ وابن حجر، ١٤٢٠هـ، ٤٧٢/١٠).

وقال النووي – رحمه الله –: "اعلم أن الغيبة كما يحرم على المغتاب ذكرها، يحرم على السامع استماعها وإقرارها" (النووي، ١٤٠٣هـ، ٣٠١)؛ لأنَّ جميع المفاسد المترتبة عليها تتعلق بطرفيها المغتاب والمستمع للغيبة.

إنَّ من أشد أنواع الغيبة جرماً وأقبحها ذنباً وأعظمها أثراً غيبة ولاة الأمر، وأهل العلم والفضل؛ لأنَّ القدح فيهم يزهد الناس فيما عندهم، ولما في غيبة الولاة من الضرر على الإسلام والمسلمين، فعن أبي هريرة ﷺ قال: قال رسول الله ﷺ: (إنَّ الله قال من عادى لي ولياً فقد آذنته بالحرب)[٣٨].

وعن أبي موسى الأشعري ﷺ عن النبي ﷺ قال: (إنَّ من إجلال الله تعالى إكرام ذي الشيبة المسلم، وحامل القرآن غير الغالي فيه ولا الجافي عنه، وإكرام ذي السلطان المقسط)[٣٩]، وقال الطحاوي – رحمه الله –: "وعلماء السلف من السابقين ومن بعدهم من التابعين، أهل الخير والأثر، وأهل الفقه والنظر لا يذكرون إلا بالجميل، ومن ذكرهم بسوء فهو على غير سبيل" (ابن أبي العز، ١٣٩١هـ، ٥٩).

وقال ابن عساكر – رحمه الله –: "واعلم يا أخي وفقنا الله وإياك لمرضاته وجعلنا ممن يخشاه ويتقيه حق تقاته أن لحوم العلماء مسمومة، وعادة الله في هتك أستار منتقصهم معلومة؛ لأن الوقيعة فيهم بما هم منه براء أمره عظيم، والتناول لأعراضهم بالزور والافتراء مرتع وخيم، والاختلاف على من اختارهم الله منهم لنشر العلم خلق ذميم" (ابن عساكر، ١٣٩٩هـ، ١٠٥).

ويشتد القبح ويتعاظم الذنب والذم إذا وقعت الغيبة والنميمة ممن ينتسب إلى أهل العلم والصلاح والزهد والورع فيجمع في ذلك بين تزكية النفس وذم الغير، والرياء والعياذ بالله، قال الغزالي – رحمه الله –:

---

(٣٨) *صحيح الإمام البخاري*. كتاب الرقاق، باب التواضع رقم ٦٥٠٢، ٢٤٣/٧-٢٤٤، وهو من أفراده رحمه الله.

(٣٩) *سنن أبي داود*. كتاب الأدب، باب في تنزيل الناس منازلهم رقم ٤٨٤٣، ١١١٢/٥؛ وصحيح *سنن أبي داود*. الألباني رقم ٤٠٥٣، ٩١٨/٣.

"وأخبث أنواع الغيبة غيبة القراء المرائين فإنهم يفهمون المقصود على صيغة أهل الصلاح ليظهروا من أنفسهم التعفف عن الغيبة، ويفهمون المقصود ولا يدرون بجهلهم أنهم جمعوا بين فاحشتين الغيبة والرياء" (الغزالي، د.ت، ٣/١٤٣؛ وابن النحاس، د.ت، ١٧٨).

وبهذا كانت الغيبة والنميمة من كبائر الذنوب، ومن أشدها جرماً وأكثرها ضرراً بالأفراد والمجتمعات، قال الشيخ عبدالعزيز بن باز – رحمه الله –: "وإنما حرمت الغيبة والنميمة؛ لما فيهما من السعي بالإفساد بين الناس وإيجاد الشقاق والفوضى، وإيقاد نار العداوة والغل والحسد والنفاق، وإزالة كل مودة وإماتة كل محبة بالتفريق والخصام والتنافر بين الإخوة المتصافين، ولما فيهما أيضاً من الكذب والغدر والخيانة والخديعة وكيل التهم جزافاً للأبرياء، وإرخاء العنان للسب والشتائم وذكر القبائح، ولأنهما من عناوين الجبن والدناءة والضعف، هذا إضافةً إلى أن أصحابهما يتحملون ذنوباً كثيرة تجر إلى غضب الله وسخطه وأليم عقابه"[٤٠].

ولهذا كان سلف الأمة وخيارها يخشون خطر اللسان، ويحاذرونه غاية الحذر، ويتحفظون من الكلام خشية الوقوع في الأعراض بغير حق.

فعن عبد الله بن مسعود ﷺ قال "والذي لا إله إلا هو، ما على ظهر الأرض شيء أحق لطول سجن من لسان"[٤١].

وعن زيد بن أسلم عن أبيه أنَّ عمر بن الخطاب دخل على أبي بكر الصديق وهو يجبذ لسانه، فقال له عمر: مه غفر الله لك، فقال أبو بكر: إنَّ هذا أوردني الموارد"[٤٢].

وهذا يؤكد أن من أهم الفضائل والآداب التي يحفظ بها المرء الإيمان، ويستجلب بها رضا ربه الرحمان حفظ اللسان عما لا يجمل بالإنسان من باطل القول ولغو الكلام، فعن أبي هريرة ﷺ قال: قال رسول الله ﷺ: (من كان يؤمن بالله واليوم الآخر فليقل خيراً أو ليصمت)[٤٣].

قال النووي – رحمه الله –: "اعلم أنَّه ينبغي لكل مكلف أن يحفظ لسانه عن جميع الكلام إلا كلاماً تظهر المصلحة فيه، ومتى استوى الكلام وتركه في المصلحة، فالسنة الإمساك عنه، لأنه قد ينجرّ الكلام المباح إلى حرام أو مكروه، وذلك كثير في العادة، والسلامة لا يعدلها شيء" (النووي، ١٤٠٣هـ، ٣٠١).

---

(٤٠) *الموقع الرسمي لسماحة الشيخ عبد العزيز بن باز على الانترنت*. إملاءات الشيخ رحمه الله تحت عنوان (نصيحة عامة حول بعض كبائر الذنوب).

(٤١) *كتاب الزهد*. الإمام أحمد، رقم ٨٩٢، ٢٣٧.

(٤٢) *الموطأ*. كتاب الكلام، باب ما جاء فيما يخاف من اللسان رقم ١٢، ٢/٩٨٨.

(٤٣) متفق عليه: *صحيح البخاري*. كتاب الرقاق، باب حفظ اللسان رقم ٦٤٧٥، ٧/٢٣٦؛ *وصحيح مسلم*. كتاب الإيمان، باب الحث على إكرام الجار والضيف ولزوم الصمت إلا عن الخير، وكون ذلك من الإيمان رقم ٤٧، ١/ ٦٨.

ومن حفظ اللسان طول الصمت إلا عن خير فعن عبد الله بن عمرو - رضي الله عنهما - قال: قال رسول الله ﷺ: (من صمت نجا) (٤٤).

قال الغزالي - رحمه الله -: " اعلم أنَّ خطر اللسان عظيم، ولا نجاة من خطره إلا بالصمت، فلذلك مدح الشرع الصمت وحث عليه " (الغزالي، د.ت، ٣/١٠٨).

وقال ابن حبان - رحمه الله -: " الواجب على العاقل لزوم السلامة بترك التجسس عن عيوب الناس، مع الاشتغال بإصلاح عيوب نفسه، فإنَّ من اشتغل بعيوبه عن عيوب غيره أراح بدنه، ولم يتعب قلبه، فكلما اطلع على عيب لنفسه هان عليه ما يرى مثله من أخيه، وإن من اشتغل بعيوب الناس عن عيوب نفسه عمي قلبه وتعب بدنه، وتعذر عليه ترك عيوب نفسه، وإن من أعجز الناس من عاب الناس بما فيهم، وأعجز منه من عابهم بما فيه، ومن عاب الناس عابوه " (ابن حبان، ١٤١٤هـ، ١٢٥) ولذا فإنَّ " من عوّد لسانه ذكر الله، صان الله لسانه عن الباطل واللغو، ومن يبس لسانه عن ذكر الله تعالى ترطّب بكل باطل ولغو وفحش، ولا حول ولا قوة إلا بالله "(ابن القيم، ١٤٢٥هـ، ٩٩).

(٤٤) أحمد في *المسند* رقم ٦٤٨١، ٦/٣٦-٣٧، وقال عنه محققه: إسناده صحيح؛ و*سلسلة الأحاديث الصحيحة*. الألباني رقم ٥٣٦، ٢/٧٢.

المبحث الثالث

دوافع الغيبة والنميمة وآثارهما

أولاً: دوافع الغيبة والنميمة:

من المسلم به في الدراسات الاجتماعية أنَّ الفرد لا يمكن أن يقدم على سلوك معين دون أن يكون وراء هذا السلوك دافع معين، فالدافع هو " كل ما يحرك السلوك ويوجهه نحو هدف من الأهداف ذهنياً كان هذا السلوك أو حركياً " (منصور وآخرون، ١٩٧٨م، ١١٣).

أو " ما يدفع الإنسان إلى القيام بسلوك معين أو تغير معين في داخل الكائن الحي أو سلوكه إزاء مواقف معينة" (يالجن والقاضي، ١٤٠١هـ، ٣١؛ ونشواتي، ١٤٠٥هـ، ٢٠٦).

فهو في مصطلح الدراسات الاجتماعية لا يخرج عن كونه قوة محركة للسلوك تجاه أهداف وأغرض معينة، ولذا فإن موضوع الدافعية للغيبة والنميمة يكشف عن الأسباب والبواعث التي تقف وراءها من حيث تنوعها وتعددها من خلال الكيفية التي يتصرف من خلالها المغتاب والنمام لإشباع دوافعهما المتعددة والمتنوعة.

إنَّ من أهم الغايات السامية التي حققها الإسلام وعني بها تحقيق الأخوة بين المسلمين، وتعزيز العلاقة بين المؤمنين بما شرعه من النظم والآداب، القائم على إتباع المنهج السديد في السمو بالنفس والرقي بها، والحض على كل ما يؤدي إلى وحدة المسلمين وتقارب قلوبهم، وتقوية روابط الأخوة والمحبة بينهم، وعدم الاعتداء عليهم سواء أكان ذلك العدوان بدنياً بالضرب

أو بإراقة الدماء والقتل أو كان هذا الإيذاء بالسب والشتم والقذف، أو بالسخرية والتحقير، أو بالغيبة، أو بتتبع عورات الناس وكشفها، والتحذير من ذلك.

وإذا كان الإسلام أوجب حسن الخلق مع المسلم، ورعاية حرمته، وصيانة عرضه من كل ما يشينه، فإنه وضع آداباً لحماية العلاقات الاجتماعية بما يحفظها من التفرق والتمزق، ومن ذلك الوعيد لمن يقطع خيوطها ويعكر صفوها من خلال النهي عن منكرات اللسان والأخلاق كالغيبة والنميمة، والنهي عن التباغض والتقاطع، والتجسس والغدر والكذب والظلم وفحش القول وبذاءة اللسان.

فعن جابر بن عبد الله — رضي الله عنهما — قال سمعت النبي ﷺ يقول: (المسلم من سلم المسلمون من لسانه ويده) [٤٥].

وعن أبي هريرة ﷺ أنَّ رسول الله ﷺ قال: (أتدرون ما المفلس ؟ قالوا: المفلس فينا من لا درهم له ولا متاع، فقال: إن المفلس من أمتي، يأتي يوم القيامة بصلاة وصيام وزكاة، ويأتي وقد شتم هذا، وقذف هذا، وأكل مال هذا، وسفك دم هذا، وضرب هذا، فيعطى هذا من حسناته، وهذا من حسناته، وهذا من حسناته، فإن فنيت حسناته قبل أن يقضي ما عليه، أخذ من خطاياهم فطرحت عليه، ثم طرح في النار)[٤٦].

وعن أبي هريرة ﷺ أنَّ رسول الله ﷺ قال: (من كان يؤمن بالله واليوم الآخر فليقل خيراً أو ليصمت)[٤٧].

- وعن أنس بن مالك ﷺ أنَّ رسول الله ﷺ قال: (لا تباغضوا، ولا تحاسدوا، ولا تدابروا، وكونوا عباد الله إخواناً، ولا يحل لمسلم أن يهجر أخاه فوق ثلاثة أيام) [٤٨].

- وعن ابن مسعود ﷺ قال: قال رسول الله ﷺ: (ليس المؤمن بالطعان ولا اللعان ولا الفاحش ولا البذيء) [٤٩].

وحيث كانت الغيبة والنميمة عاملاً خطيراً، ومعولاً هداماً في تقويض المجتمع وإفساد علاقاته فإنها تظهر في سلوكيات كثيرة ذات تأثير اجتماعي سيئ، وترجع إلى عوامل ودوافع تحركها يكاد كل واحد منها يكون سبباً لارتكابها.

وتتنوع الدوافع المؤدية للغيبة والنميمة بأنماط متعددة من السلوك هي على النحو التالي (الغزالي، د.ت، ١٥٦/٣ ؛ وابن قدامة، ١٤٠٧هـ، ١٧١ ؛ والهيثمي، ١٤٢٣هـ، ٣١-٣٣):

(٤٥) صحيح *مسلم* . كتاب الإيمان ، باب بيان تفاضل أهل الإسلام وأي أموره أفضل رقم ٤١، ١/ ٦٥.

(٤٦) صحيح *مسلم* . كتاب البر والصلة والآداب ، باب تحريم الظلم رقم ٢٥٨١، ٤/ ١٩٩٧.

(٤٧) سبق تخريجه .

(٤٨) متفق عليه : صحيح *البخاري* . كتاب الأدب ، باب ما ينهى عن التحاسد والتدابر رقم ٦٠٦٥،٧/١١٦؛ وصحيح *مسلم* . كتاب البر والصلة والآداب ، باب تحريم التحاسد والتباغض والتدابر رقم ٢٥٥٩، ٤/ ١٩٨٣.

(٤٩) *سلسلة الأحاديث الصحيحة* . الألباني رقم ٣٢٠، ٦٣٤/١.

١- ضعف الإيمان والورع:

حيث يدفع المسلم للاستطالة في عرض أخيه جاء في حديث عائشة -رضي الله عنها- في قصة الإفك قولها عن زينب بنت جحش - رضي الله عنها- أنها قالت: يا رسول الله أحمي سمعي وبصري، والله ما علمت إلا خيراً، قالت عائشة: وهي التي كانت تساميني من أزواج النبي ﷺ فعصمها الله بالورع "(٥٠).

٢- الحســـد:

حيث يدفع صاحبه للحنق على المسلمين وحسدهم، ويدعوه إلى التشفي والانتقام بالقدح في الآخرين وانتقاصهم، فتشمئز نفسه، ويضيق صدره عند سماعه الثناء على أحد من الناس فيريد زوال تلك النعمة عنه فلا يجد سبيلاً إليه إلا بالقدح فيه، قال ابن تيمية -رحمه الله- : " ومنهم من يحمله الحسد على الغيبة فيجمع بين أمرين قبيحين: الغيبة والحسد، وإذا أُثني على شخص أزال ذلك عنه بما استطاع من تنقصه في قالب دين وصلاح، أو في قالب حسد وفجور وقدح ؛ ليسقط ذلك عنه" (ابن تيمية، د.ت، ٢٣٧/٢٨).

٣- الرغبة في موافقة الأقران ومجاملتهم:

بأن يدفعه ذلك لمشاركتهم في الغيبة والنميمة، بالاسترسال معهم فيما هم فيه وموافقتهم، فيحسب صاحبه ذلك من حسن المعاشرة وطيب الصحبة، فيرى أنّه لو أنكر عليهم نفروا منه فيخوض معهم في تلك العيوب والمساوئ، قال ابن تيمية -رحمه الله-: "فمن الناس من يغتاب موافقة لجلسائه وأصحابه وعشائره، مع علمه أنَّ المغتاب بريء مما يقولون، أو فيه بعض ما يقولون، لكن يرى أنّه لو أنكر عليهم قطع المجلس واستثقله أهل المجلس ونفروا عنه، فيرى موافقتهم من حسن العشرة وطيب المصاحبة " (ابن تيمية، د.ت، ٢٣٦/٢٨).

٤- الرغبة في الانتقام والتشفي بذكر مساوئ من يغتابه:

والمراد شفاء غيظ المغتاب، والتنفيس عما في نفسه من غلٍّ وحسد، وذلك بالوقوع في غيبته وذكر مساوئه أمام الناس بالغمز واللمز والتعيير والسخرية، فلا يجد مجالاً للانتقام أخصب من مجال الغيبة، فكلما هاج غضبه تشفى بغيبة صاحبه، أو نقل عنه النميمة إلى الآخرين -والعياذ بالله- (ابن قدامة، ١٤٠٧هـ، ١٧١).

٥- حُبُّ المباهاة وتزكية النفس:

وذلك بأن يرفع نفسه للفت نظر الناس إليه فيدفعه ذلك لتنقيص الغير، فيقول فلان جاهل، وفهمه ضعيف، وكلامه ركيك، وغرضه أن يثبت فضل

---

(٥٠) متفق عليه: صحيح *البخاري*. كتاب تفسير القرآن، باب: ﴿ لَّوْلَآ إِذْ سَمِعْتُمُوهُ ظَنَّ ٱلْمُؤْمِنُونَ وَٱلْمُؤْمِنَٰتُ بِأَنفُسِهِمْ خَيْرًا ﴾ إلى قوله ﴿ ٱلْكَٰذِبُونَ ﴾ رقم ٤٧٥٠، ٦/١٠-١١؛ وصحيح *مسلم*. كتاب التوبة، باب في حديث الإفك، وقبول توبة القاذف رقم ٢٧٧٠، ٤/ ٢١٢٩-٢١٣٧.

نفسه، ويريهم أنّه أفضل منه فيقدح فيه لذلك قصداً للرفعة والاستعلاء وحب الفخر والمباهاة في قالب التعجب والاغتمام، قال ابن تيمية – رحمه الله – : " ومنهم من يخرج الغيبة في قوالب شتى، تارة في قالب ديانة وصلاح فيقول: ليس لي عادة أن أذكر أحداً إلا بخير، ولا أحب الغيبة ولا الكذب، وإنما أخبركم بأحواله، ويقول: والله إنّه مسكين، أو رجل جيد، ولكن فيه كيت وكيت، وربما يقول: دعونا منه، الله يغفر لنا وله، وإنما قصده استنقاصه هضماً لجنابه... إلى أن قال: ومنهم من يخرج الغيبة في قالب التعجب، فيقول: تعجبت من فلان كيف لا يفعل كيت وكيت ؟ ومنهم من يخرج الاغتمام، فيقول: مسكين فلان، غمني ما جرى له وما تم له، فيظن من يسمعه أنّه يغتم له ويتأسف، وقلبه منطوٍ على التشفي به، ولو قدر لزاد على مابه، وربما يذكره عند أعدائه ليتشفوا به" (ابن تيمية، د.ت، ٢٨/٢٣٧- ٢٣٨).

٦- السخرية والاستهزاء بالآخرين:

ومنشؤه التكبر واستصغار المستهزأ به، فيذكر عيوب غيره على سبيل الهزل واللعب والمزاح ليضحك جلساءه فأحياناً يقلّده في مشيته، وأحياناً يقلد كلامه دون مبالاة لعرضه، قال ابن تيمية – رحمه الله – : " ومنهم من يخرج الغيبة في قالب تمسخر ولعب، ليضحك غيره باستهزائه ومحاكاته واستصغار المستهزأ به "(ابن تيمية، د.ت، ٢٨/٢٣٧- ٢٣٨)، وقال ابن عبد البر – رحمه الله –: " وقد كره جماعة من العلماء الخوض في المزاح لما فيه من ذميم العاقبة، ومن التوصل إلى الأعراض، واستجلاب الضغائن، وإفساد الإخاء " (ابن عبدالبر، د.ت، ٢/٥٦٩).

٧- التودد والتزلف للمحكي له بنمّ الأحاديث إليه:

وهي السعاية، وتعد من أقسى صور النميمة وأنكثها، فيدفعه ذلك إلى التملق إلى ذوي الجاه والسلطان ليرتفع عندهم بإظهار الحب للمحكي له، وإرادة السوء للمحكي عنه فيغتابه ويقع فيه بالنميمة ليسقط من عينه، وتسقط عدالته أو مروءته (الهيثمي، ١٩٨٧م، ٥٤) لاسيما إذا كان المُتحدث عنه من المعروفين بالاستقامة، أو من الدعاة إلى الخير، قال الغزالي – رحمه الله –: " فالباعث على النميمة إما إرادة السوء للمحكي عنه، أو إظهار الحب للمحكي له أو التفرج بالحديث والخوض في الفضول والباطل " (الغزالي، د.ت، ٣/١٥٦).

٨- سوء الظن بالمسلمين:

وهو من أخطر دوافع الغيبة التي تحصل بالقلب، وذلك بأن يدفع المغتاب سوء الظن إلى أن يعتقد في غيره سوءاً فيشتغل بالتجسس والتحسس عليه وتتبع عورته فتحصل الغيبة التي توصل إلى هتك ستر المسلم وعرضه، ولذلك قرن الله تعالى النهي عن سوء الظن وعن التجسس الذي يتبع سوء الظن مع النهي عن الغيبة، فقال عز وجل: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱجۡتَنِبُواْ كَثِيرٗا مِّنَ ٱلظَّنِّ إِنَّ بَعۡضَ ٱلظَّنِّ إِثۡمٞۖ وَلَا تَجَسَّسُواْ وَلَا يَغۡتَب بَّعۡضُكُم

﴿بَعْضًا أَيُحِبُّ أَحَدُكُمْ أَن يَأْكُلَ لَحْمَ أَخِيهِ مَيْتًا فَكَرِهْتُمُوهُ وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ تَوَّابٌ رَّحِيمٌ﴾ (٥١)، وعن أبي هريرة رضي الله عنه أنَّ رسول الله ﷺ قال: (إياكم والظن، فإن الظن أكذب الحديث) (٥٢).

ثانياً: آثار الغيبة والنميمة:

الغيبة والنميمة من الأخلاق الذميمة والعادات السلوكية السيئة التي تزعزع النظام الاجتماعي للناس، والأمان النفسي للأفراد، فهما نوع من العدوان الشخصي، والسلوك العدواني.

وللغيبة والنميمة آثار خطيرة، وعواقب وخيمة تنعكس آثارها على البيئة الاجتماعية بصورة مباشرة وغير مباشرة من خلال ما تحدثه في المجتمع من فرقة وتفكك، وتباغض وتنافر، وعقوبات إلهية مترتبة على هذه المعاصي والمنكرات.

وتتنوع الآثار المتعلقة بالغيبة والنميمة من جانبين:

١- الآثار الاجتماعية:

إنَّ من أبرز الأخلاق السيئة التي جاء النهي عنها في القرآن والسنة الوقوع في غيبة المؤمنين، إذ تُعَدُّ إحدى مظاهر الخلل في المجتمع التي تشوش على حفظ الحرمات، وسلامة القلوب، وصيانة الأعراض، وتورث الحقد والعداوة والبغضاء فتتسبب في سوء الظن بين الناس.

فالغيبة خلق سيئ يظهر في سلوك المغتاب حيث ينتهك أعراض الناس ويسعى في تمزيق العلاقات بين أفراد المجتمع حتى يضعف ما بينهم من رابطة وإخاء؛ وذلك نتيجة السلوك السيئ الذي ينتهجه، ولذا تسبب الغيبة العداوة الشديدة والحقد العميق في قلب الشخص المغتاب فيما لو سمع بذلك، فيثأر منه ويبادله الذم والقدح، ويسقط المستغيب في أنظار الناس.

قال الميداني – رحمه الله – عن الغيبة: "والغيبة من القبائح الاجتماعية التي لا يليق بالذين آمنوا أن يرتكبوها، فيغتاب بعضهم بعضاً، وقد حرَّمها الله ونهى عنها؛ لما فيها من تقطيع أواصر الأخوة الإيمانية، وإفساد المودات، وبذر بذور العداوات؛ وذلك لأن الغيبة في الغالب لا تبقى سراً، بل يصل العلم بها لمن ذكر في غيبته بما يكره، فقلَّ في الناس من يكتم حديثاً وعندئذ يغضب ممن ذكره، ويحقد عليه، وينتقم منه بمثل عمله أو بأقبح منه، وفي نشر معايب الناس بين الناس تشجيع على الاستهانة بها وارتكاب مثلها أو أقبح منها، لاسيما إذا كان المتحدث عنه من المعروفين بالاستقامة، أو من مستوري الحال، أو ممن يشار إليهم بالبنان، أو من الدعاة إلى الخير، والآمرين بالمعروف والناهين عن المنكر، أو ممن يقتدى بهم في أعمالهم العامة أو الخاصة" (الميداني، ١٣٩٩هـ، ٢/٢٣٠-٢٣١).

---

(٥١) سورة الحجرات، آية (١٢).

(٥٢) متفق عليه: صحيح *البخاري*. كتاب الأدب، باب: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اجْتَنِبُوا كَثِيرًا مِّنَ الظَّنِّ إِنَّ بَعْضَ الظَّنِّ إِثْمٌ وَلَا تَجَسَّسُوا﴾ رقم ٦٠٦٦، ٧/١١١٧؛ وصحيح *مسلم*. كتاب البر والصلة والآداب، باب تحريم الظن والتجسس والتنافس والتناجش ونحوها رقم ٢٥٦٣، ٤/ ١٩٨٥.

والنميمة وسيلة خطيرة لانفصام الروابط الاجتماعية وقطع الأرحام، وأداة قوية لنشر العداوة والبغضاء في المجتمع إن تركت بلا علاج فقد تسهم في تدمير العلاقات الاجتماعية بين الناس، وإحداث الفجوة بينهم.

وهي أشد من الغيبة في المجتمع ضرراً ؛ لأن الغيبة قد لا تصل إلى من وقعت عليه، بينما النميمة تصل بين كل الأطراف ؛ ولذلك يمارس النمام النميمة لإظهار العيوب، وكشف العورات، للإيقاع بالناس من أجل الدفاع عن النفس أثناء لحظات الافتضاح، أو في وقت الإفساد بين الناس بالنميمة.

وهي كذلك تجمع بين رذيلة الغيبة والنمّ ؛ لاشتمالها على إذاعة الأسرار، وهتك المحكي عنه، والوقيعة فيه، وقد تسول سفك الدماء، واستباحة الأموال، وانتهاك المحرمات.

قال الميداني – رحمه الله – عن النميمة: " النميمة هي السعي بين الناس بالإفساد، لتحريض بعضهم على بعض، والإيقاع بينهم، وشحن قلوبهم بالعداء والضغينة، ومنها السعي لدى ذي سلطان حتى يفسد قلبه على بعض أهل مودته، أو أحد رعيته، فيوقع به ضرراً أو أذى، والنميمة قد تكون للإفساد بين صديقين، أو شريكين، أو زوجين أو قريبين، أو حبيبين، أو أسرتين، أو قبيلتين، أو شعبين، أو دولتين، أو أي فريق بينهما صلات ومودات أو علاقات تعامل أو نحو ذلك، وهي أخبث وسائل التفريق الشيطانية، والنمام يظهر لكل من الفريقين اللذين يفسد بينهما بوجه غير الوجه الذي يظهر به للفريق الآخر " (الميداني، ١٣٩٩هـ، ٢/٢٣٦).

ولذا فإنَّ على المسلم أن ينأى بنفسه عن هذا الداء، وأن يتقي الله ويتوب إذا كان يقارفهما أو يقع فيهما.

٢– الآثار الدينية:

الغيبة والنميمة صفتان ذميمتان وعادتان مرذولتان، وتعدان من أقبح القبائح وأكثرها انتشاراً في المجتمع حتى ما يسلم منهما إلا القليل من الناس.

إن الغيبة من الصور التي وقف منها الإسلام موقفاً حازماً وحاسماً باعتبارها كبيرة من كبائر الذنوب ومظهراً من مظاهر الإثم، وإحدى أسباب إشاعة المنكر في المجتمع، إذ قد تؤدي الغيبة بالمغتاب إلى أن يرمي أخاه المسلم بما يعيبه ويسيء سيرته وينتهك عرضه، ولا يجد متنفساً لذلك إلا بتلمس العيوب ومحاولة إفشائها ونشرها بين الناس فيقع الخلاف في المجتمع وسوء الظن بين الناس.

ولأجل المفاسد المترتبة عليها جاء التحذير منها من خلال تحريمها وبيان خطورتها وعقوبة فاعلها في الآخرة، وما أعده الله من العقاب لمن خاض في أعراض المسلمين [٥٣] إضافة إلى العواقب الوخيمة المترتبة على هذه المعصية، ومنها:

١- جناية المغتاب على حق الله تعالى إذ فعل ما

---

(٥٣) سبقت الإشارة إلى ذلك في المبحث الثاني: مشروعية الاحتساب على الغيبة والنميمة وأهميته.

نهاه عنه فهو متعرض لسخط الله وغضبه لارتكابه ما نهى الله عنه، وكذلك في تعرضه لأعراض المؤمنين والوقيعة بهم.

٢- أن التلبس بالغيبة سبب لذهاب الحسنات، فهي من حالقات الدين التي يشترك فيها المغتاب والمستمع الراضي بسماعها، ولا ينجو من الإثم المترتب عليها إلا من قام بالإنكار على أهلها المتلبسين بها.

٣- أن الوقوع بها سبب دافع للاستهانة بها أو ارتكاب مثلها من آفات اللسان التي تؤدي إلى المزالق، وتردي بالمسلم إلى المهالك فيكون ذلك سبباً في إشاعة الفحشاء والمنكر بين الناس.

فيجب على كل مسلم أن لا يستسهل إثم الغيبة، ولا يستصغر شأنها فذنبها عظيم وخطرها جسيم، وعليه أن يتوب إلى الله منها، ويمنع المغتابين من الوقوع في هذه الصفة الذميمة.

والنميمة كذلك لها آثار ضارة وعواقب مهلكة فهي من كبائر الذنوب وآفات اللسان وأمراض النفوس التي تسبب القطيعة، وتزرع البغضاء والعداوة بين الناس فتجعل الفرد من الناس على خطر من أن يناله ما أعده الله للنمام من العذاب الذي لا يعلم به إلا هو سبحانه وتعالى.

فإنَّ النمام متعرض لسخط الله ومقته وأليم عقابه فقد أسماه الله تعالى فاسقاً، وأمر المؤمنين أن يتثبتوا من قوله وخبره، فقال جل شأنه: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱجْتَنِبُواْ كَثِيرًا مِّنَ ٱلظَّنِّ إِنَّ بَعْضَ ٱلظَّنِّ إِثْمٌ وَلَا تَجَسَّسُواْ وَلَا يَغْتَب بَّعْضُكُم بَعْضًا أَيُحِبُّ أَحَدُكُمْ أَن يَأْكُلَ لَحْمَ أَخِيهِ مَيْتًا فَكَرِهْتُمُوهُ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ إِنَّ ٱللَّهَ تَوَّابٌ رَّحِيمٌ﴾ (٥٤)

وقال سبحانه: ﴿وَلَا تُطِعْ كُلَّ حَلَّافٍ مَّهِينٍ ﴿١٠﴾ هَمَّازٍ مَّشَّآءِۭ بِنَمِيمٍ ﴿١١﴾ مَّنَّاعٍ لِّلْخَيْرِ مُعْتَدٍ أَثِيمٍ ﴿١٢﴾ عُتُلٍّۭ بَعْدَ ذَٰلِكَ زَنِيمٍ﴾ (٥٥).

وقد عده النبي ﷺ من شرار الناس والخلق في الدنيا والآخرة:

فعن أسماء بنت يزيد – رضي الله عنها – قالت: قال النبي ﷺ: (ألا أخبركم بخياركم ؟ قالوا: بلى قال: الذين إذا رؤوا ذكر الله، أفلا أخبركم بشراركم ؟ قالوا: بلى، قال: المشاءون بالنميمة، المفسدون بين الأحبة، الباغون البُرآء العنت) (٥٦).

وعن أبي هريرة ﷺ قال: قال النبي ﷺ: (تجد من شر الناس يوم القيامة عند الله ذا الوجهين، الذي يأتي هؤلاء بوجه، وهؤلاء بوجه) (٥٧).

والنميمة بضاعة خاسرة تؤدي إلى المهانة والحقارة في أنظار الناس، حيث يعرف النمام بالخيانة وضعف الديانة، وقلة الورع، وفي إيلام نفس فاعلها حين تصدر منه فيصبح معروفاً بعلته فيتركونه، إضافة إلى أن النميمة تذهب الحسنات، وتهدر الطاقات، وتزرع

---

(٥٤) سورة الحجرات، آية (٦).

(٥٥) سورة القلم، الآيات(١٠-١٣).

(٥٦) *الأدب المفرد*. البخاري، ٣٢٣/ ١١٥-١١٦؛ وصحيح *الأدب المفرد*. الألباني ١٣٣/٢٤٦.

(٥٧) سبق تخريجه.

الأحقاد، وتفقد الثقة، وتنقل سيئات الآخرين إلى صحائف أعمال النمام، وبالتالي يكون هذا السلوك سبباً في التعرض لسخط الله تعالى، والحرمان من دخول الجنة كما جاء في قول النبي ﷺ: (لا يدخل الجنة قتات)[٥٨].

ولذا لزم التوقي من كيد النمام وإفساده لاتصافه بالغيبة والإفساد والتفريق بين الناس، لتصبح النفس طاهرة نقية، ويكون صلاحها عنوان صلاح المجتمع.

المبحث الرابع

وسائل الاحتساب على الغيبة والنميمة وأساليبه

فقد شرع الله تعالى الحسبة من أجل المحافظة على مقاصد الشريعة وغاياتها باعتبارها مبدأ شرعياً ووظيفة دينية أصلها الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر.

ويعد الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر من أهم وسائل الاحتساب الإصلاحي للفرد والمجتمع وأساليبه، فهو يمثل في مضمونه وأهدافه ألواناً من الحراسة الاجتماعية، ووسيلة من وسائل الأمن الأخلاقي للمجتمع.

والاحتساب على منكرات اللسان أحد مجالات الحسبة في ميدانها التطبيقي في مجال حماية المجتمع من أشكال الفساد والانحرافات الاجتماعية والسلوكية، فهي تمثل الرقابة التطبيقية على قيم المجتمع في النهي عن المنكر فيما يتعلق بالحقوق والحرمات، والإطلاع على العورات.

ولهذا فإن منهج الإسلام في التعامل مع منكرات اللسان لتغييرها ومنعها يمكن معرفته من خلال ما جاء في القرآن الكريم والسنة النبوية من وسائل وأساليب تتعلق بالجانب التشريعي والتطبيقي وعلاجها مما يساعد على القضاء على هذه المنكرات أو التقليل من آثارها وانتشارها، ومن أهم هذه الوسائل المشروعة ما يلي:

أولاً: التعريف بالغيبة والنميمة باللطف واللين.

ثانياً: النهي عن الغيبة والنميمة بالوعظ والنصح والتخويف من الله تعالى.

ثالثاً: النهي عن الغيبة والنميمة بالقول الغليظ.

رابعاً: التهديد والتخويف.

خامساً: الزجر عن الغيبة والنميمة بالهجر.

سادساً: التغيير باليد.

سابعاً: الإنكار بالقلب.

وهذه الوسائل والأساليب المشروعة يمكن تناولها بشيء من التفصيل فيما يلي:

أولاً: التعريف بالغيبة والنميمة باللطف واللين:

إنَّ من أهم وسائل الاحتساب العملي على سلوك المسلم عند وقوعه في المنكر: التعريف بأنَّ هذا الفعل منكر شرعاً، وأنَّه لا يجوز اقترافه وبيان عواقبه وآثاره في الدنيا والآخرة، وشحذ همته لتركه باللين والرفق والحكمة امتثالاً لقوله تعالى: ﴿ ٱدْعُ إِلَىٰ سَبِيلِ رَبِّكَ بِٱلْحِكْمَةِ وَٱلْمَوْعِظَةِ ٱلْحَسَنَةِ ۖ وَجَٰدِلْهُم

(٥٨) سبق تخريجه.

﴿ بِٱلَّتِي هِيَ أَحْسَنُ ﴾[٥٩] واقتداءً بفعل النبي ﷺ في الإنكار وتعليم الجاهلين، فإنَّ الجاهل قد يقدم على شيء ويتردد فيه ظناً منه أن هذا الفعل ليس بمنكر، أو أنَّ ما يقترفه ليس بحرام نهى الشارع عنه، فإذا عرف أنَّه منكر أقلع عنه ونفر منه وتركه.

والغيبة والنميمة من كبائر الذنوب التي نهى عنها رب العالمين سبحانه وتعالى، وحذّر منها النبي ﷺ، فيدفعه الجهل بذلك والغفلة عن العواقب والآثار الناشئة عنهما إلى ارتكاب الغيبة والنميمة، والطعن في الآخرين، مما يوقد الضغائن، ويشعل نار التباغض والتناحر والتقاطع بين المسلمين.

قال الغزالي – رحمه الله –: " فإن المنكر قد يقدم عليه المقدم بجهله، وإذا عرف أنه منكر تركه، فيجب تعريفه باللطف من غير عنف، وذلك لأنه ضمن التعريف نسبة إلى الجهل والحمق، والتجهيل إيذاء، وقلّما يرضى الإنسان بأن ينسب إلى الجهل بالأمور لاسيما بالشرع " (الغزالي، د.ت، ٢/ ٣٢٩).

ولذا فإنَّه ينبغي للمحتسب على هذه المنكرات أن يكون رفيقاً في التغيير والإنكار ؛ كي يُسمع ويُقبل منه ويستجاب له، وبلا غلظة ليكون أوقع في القلب، وأقرب إلى السمع، فيكون سبباً في انقياد المُحتسب عليه لما يطلب منه، فعن عائشة – رضي الله عنها – أن النبي ﷺ قال: (إنَّ الله رفيق يحب الرفق، ويعطي على الرفق مالا يعطي على العنف، وما لا يعطي على سواه)[٦٠].

ومن شواهد تطبيقات الرفق في الاحتساب مع الجاهل بالمنكر:

- تعليم النبي ﷺ للأعرابي الذي بال في المسجد ورفقه به قبل الإنكار عليه:

فعن أنس بن مالك ﷺ قال: " بينما نحن في المسجد مع رسول الله ﷺ إذ جاء أعرابي فقام يبول في المسجد، فقال أصحاب رسول الله: مه مه، قال: قال رسول الله ﷺ: (لا تزرموه، دعوه) فتركوه حتى بال، ثم إن رسول الله ﷺ دعاه فقال له: (إنَّ هذه المساجد لا تصلح لشيء من هذا البول ولا القذر، إنما هي لذكر الله عز وجل، والصلاة، وقراءة القرآن، فأمر رجلاً من القوم فجاء بدلو من ماء فشنه عليه)[٦١].

- تعليم النبي ﷺ لمعاوية بن أبي الحكم السلمي ﷺ ورفقه به عندما تكلم في الصلاة وهو لا يعرف حكم الشرع فيها:

فعن معاوية بن أبي الحكم السلمي ﷺ قال: " بينا أنا أصلي مع رسول الله ﷺ، إذ عطس رجل من القوم

(٥٩) سورة النحل، آية (١٢٥).

(٦٠) صحيح *مسلم*. كتاب البر والصلة والآداب، باب فضل الرفق رقم ٤٨٠٧، ٤/ ٢٠٠٣-٢٠٠٤.

(٦١) متفق عليه: *صحيح البخاري*. كتاب الوضوء، باب صب الماء على البول في المسجد رقم٢٢٠، ١/٦٩-٧٠؛ وصحيح *مسلم*. كتاب الطهارة، باب وجوب غسل البول وغيره من النجاسات إذا حصلت في المسجد رقم ٢٨٥، ١/ ٢٣٦-٢٣٧. واللفظ له.

فقلت: يرحمك الله، فرماني القوم بأبصارهم، فقلت: واثكل أمياه ؟ ما شأنكم تنظرون إليَّ ؟ فجعلوا يضربون بأيديهم على أفخاذهم، فلما رأيتهم يصمتونني لكني سكت، فلما صلى رسول الله ﷺ فبأبي هو وأمي ما رأيت معلماً قبله ولا بعده أحسن تعليماً منه، فوالله ما كهرني، ولا ضربني، ولا شتمني، قال: (إنَّ هذه الصلاة لا يصلح فيها شيء من كلام الناس، إنما هو التسبيح والتكبير، وقراءة القرآن)[٦٢]، قال النووي – رحمه الله –: " وفيه التخلق بخلقه ﷺ في الرفق بالجاهل، وحسن تعليمه واللطف به، وتقريب الصواب إلى فهمه " (النووي، ١٤١٥هـ، ١٨/٥).

وقال شيخ الإسلام – رحمه الله –: " والرفق سبيل الأمر المعروف والنهي عن المنكر، ولهذا قيل: ليكن أمرك بالمعروف ونهيك عن المنكر بلا منكر" (ابن تيمية، ١٤٠٣هـ، ٢١١/٢).

ثانياً: النهي عن الغيبة والنميمة بالوعظ والنصح والتخويف من الله تعالى:

وهذا الأسلوب من أقوى الأساليب في الوقاية من الغيبة والنميمة وآفات اللسان، ويكون النهي بالوعظ والنصح والتخويف بالله تعالى لمن أقدم عليهما وهو عالم بحرمتهما، أو أصرّ على الوقوع فيهما بعد أن عرف كونهما منكراً، كل ذلك بلطف ومن غير عنف وغضب، قال تعالى: ﴿وَعِظْهُمْ وَقُل لَّهُمْ فِي أَنفُسِهِمْ قَوْلًا بَلِيغًا﴾ [٦٣] وقال سبحانه: ﴿وَقُولُوا لِلنَّاسِ حُسْنًا﴾ [٦٤].

وعن تميم الداري رضي الله عنه أنَّ النبي ﷺ قال: (الدين النصيحة قلنا: لمن ؟ قال: لله ولكتابه ولرسوله ولأئمة المسلمين وعامتهم) [٦٥]. قال الغزالي – رحمه الله –: " وذلك فيمن يقدم على الأمر وهو عالم بكونه منكراً، أو فيمن أصرّ عليه بعد أن عرف كونه منكراً، كالذي يواظب على الشرب، أو على الظلم، أو على اغتياب المسلمين، أو ما يجري مجراه، فينبغي أن يوعظ ويخوف بالله تعالى، وتورد عليه الأخبار الواردة في الوعيد في ذلك، وتحكى له سيرة السلف وعباده المتقين وكل ذلك بشفقة ولطف من غير عنف وغضب " (الغزالي، د.ت، ٣٣٠/٢).

وقال النووي – رحمه الله –: " فمن الرفق ترك التشهير والإعلان بالإنكار على المُعين أمام الناس إن كان الأمر لا يتطلب ذلك، فينبغي أن يسر النصيحة إليه ليتحقق القبول، قال الشافعي – رحمه الله –: من وعظ أخاه سراً فقد نصحه وزانه، ومن وعظه علانية فقد فضحه وشانه" (النووي، ١٤١٥هـ، ٢٢/٢).

---

(٦٢) صحيح *مسلم*. كتاب المساجد ومواضع الصلاة، باب تحريم الكلام في الصلاة، ونسخ ما كان من إباحته رقم ٥٣٧، ١/ ٣٨١-٣٨٢.

(٦٣) سورة النساء، آية (٦٣).

(٦٤) سورة البقرة، آية (٨٣).

(٦٥) صحيح *مسلم*. كتاب الإيمان، باب بيان أن الدين النصيحة رقم ٥٥، ١/ ٧٤.

ثالثاً: النهي عن الغيبة والنميمة بالقول الغليظ:

وهو من أساليب الاحتساب ومراتب التغيير على اللسان، فإذا ظهر لدى المُغتاب والنمام بوادر الإصرار على المنكر، أو بدا منهما الاستهانة بما يلقى إليهما من وعظ ونصح وإرشاد فللداعية والمحتسب زجرهما وتقريعهما بالغليظ من الألفاظ من القول، وبعبارات لا تحمل الفحش، فالمؤمن ليس بالطعان ولا اللعان ولا الفاحش ولا البذيء، على ألا يقدم الناصح على ذلك إلا عند الضرورة القصوى والعجز عن اللطف، ولا يجوز له بعد أن يعنفهما بالقول الغليظ أن يشهِّر بهما بين الناس، قال الغزالي – رحمه الله –: " ولهذه الرتبة أدبان:

أحدهما: ألا يقدم عليها إلا عند الضرورة والعجز عن اللطف.

الثاني: ألا ينطق إلا بالصدق، ولا يسترسل فيه، فيطلق لسانه الطويل بما لا يحتاج إليه، بل يقتصر على قدر الحاجة " (الغزالي، د.ت، ٢/٣٣١).

قال ابن النحاس – رحمه الله –: " فإن لم يرجع بالوعظ والنصح والتذكير، وعلم منه الإصرار على المعصية والاستهزاء وقلة المبالاة، والتصريح بعدم الرجوع فيغلظ له الكلام ويخشن عليه ويسبّه من غير فحش مثل أن يقول له: يا فاسق، يا جاهل، يا أحمق، يا من لا يخاف الله، يا ظالم نفسه، يا من ليس له مروءة ونحو هذا الكلام، ويراعي الصدق في ذلك، فإنَّ مثل هذا الكلام ليس عليه فيه شي إذ هو صدق في الحقيقة، وليحذر أن يسترسل به الغضب إلى الخروج إلى الكلام بما لا يجوز له مما هو كذب في نفس الأمر، أو باطل أو فاحش ونحو هذا " (ابن النحاس، د.ت، ٥٢-٥٣).

ومن الشواهد على ذلك:

- إنكار النبي ﷺ على أبي ذر ﷺ بكلام يحمل علامات التعنيف دون التقبيح حين عيَّر رجلاً بأمه:

فعن أبي ذر ﷺ قال: " إني سابيت رجلاً فعيرته بأمه، فقال لي النبي ﷺ: (يا أبا ذر، أعيرته بأمه ؟ إنك امرؤ فيك جاهلية، إخوانكم خولكم، جعلهم الله تحت أيديكم، فمن كان أخوه تحت يده فليطعمه مما يأكل وليلبسه مما يلبس، ولا تكلفوهم ما يغلبهم، فإن كلفتموهم فأعينوهم) [٦٦] قال النووي – رحمه الله: "فأنكر عليه النبي ﷺ وقال هذا من أخلاق الجاهلية" (النووي، ١٤١٥هـ، ١١/١١٠). وقال ابن حجر – رحمه الله –: " وإنما وبخه بذلك على عظيم منزلته عنده تحذيراً له عن معاودة مثل ذلك" (ابن حجر، ١٤٢٠هـ، ١/١١٦).

---

(٦٦) متفق عليه: *صحيح البخاري*. كتاب الإيمان، باب المعاصي من أمر الجاهلية ولا يكفر صاحبها بارتكابها إلا بالشرك لقول النبي ﷺ " إنك امرؤ فيك جاهلية " رقم٣٠، ١/١٥-١٦؛ *وصحيح مسلم*. كتاب الأيمان، باب إطعام المملوك مما يأكل وإلباسه مما يلبس ولا يكلفه ما يغلبه رقم ١٦٦١، ٣/١٢٨٢-١٢٨٣.

رابعاً: التهديد والتخويف:

وهو آخر الوسائل والأساليب في النهي عن المنكر باللسان عند عدم جدوى الوسائل والأساليب السابقة، فيسلك الداعية والمحتسب مع المغتاب والنمام التهديد والتخويف بكلام بليغ رادع يغتم به ويستشعر منه الخوف؛ إذ الغرض من ذلك إقلاعهم عن المنكر، والتوبة منه، بأن يغيروا ما هم عليه من إثم، أو ما هم واقعون به من منكر، والأدب في هذه الوسيلة أن يكون التهديد والتخويف في حدود المعقول والمقدور عقلاً وشرعاً، قال الغزالي – رحمه الله –: "ولا يهدد بوعيد لا يجوز له تحقيقه كقوله: لأنهبن دارك، أو لأضربن ولدك، أو لأسبينَّ زوجتك، وما يجري مجراه، بل ذلك إن قاله عن عزم فهو حرام، وإن قاله من غير عزم فهو كذب" (الغزالي، د.ت، ٣٣٢/٢).

خامساً: الزجر عن الغيبة والنميمة بالهجر:

فالهجر من أهم وسائل الاحتساب العملي المشروع على من يظهر الغيبة والنميمة، والمراد: هجر الواقع فيهما – المغتاب عن الغيبة والنمام عن النميمة – ؛ عقوبة له حتى يتركها ويتوب إلى الله منها ؛ فهو إحدى الوسائل التعزيرية النافعة لتحقيق هذه المصلحة إذا استعمل بضوابطه الشرعية، قال تعالى: ﴿ وَإِذَا سَمِعُوا اللَّغْوَ أَعْرَضُوا عَنْهُ وَقَالُوا لَنَا أَعْمَالُنَا وَلَكُمْ أَعْمَالُكُمْ سَلَامٌ عَلَيْكُمْ لَا نَبْتَغِي الْجَاهِلِينَ ﴾ [(٦٧)] وقال تعالى: ﴿ وَإِذَا رَأَيْتَ الَّذِينَ يَخُوضُونَ فِي آيَاتِنَا فَأَعْرِضْ عَنْهُمْ حَتَّى يَخُوضُوا فِي حَدِيثٍ غَيْرِهِ وَإِمَّا يُنسِيَنَّكَ الشَّيْطَانُ فَلَا تَقْعُدْ بَعْدَ الذِّكْرَى مَعَ الْقَوْمِ الظَّالِمِينَ ﴾ [(٦٨)].

ومما يشهد لذلك: هجر النبي ﷺ للثلاثة الذين تخلفوا عن غزوة تبوك حين ظهر منهم ترك الجهاد بغير عذر شرعي، فهجرهم النبي ﷺ وأصحابه لا يكلمهم أحد أكثر من شهر حتى تاب الله عليهم، قال كعب ابن مالك رضي الله عنه: "ونهى رسول الله ﷺ المسلمين عن كلامنا أيها الثلاثة، من بين من تخلف عنه، فاجتنبنا الناس وتغيروا لنا حتى تنكرت في نفسي الأرض فما هي التي أعرف، فلبثنا على ذلك خمسين ليلة، فأما صاحباي فاستكانا وقعدا في بيوتهما يبكيان، وأما أنا فكنت أشب القوم وأجلدهم، فكنت أخرج فأشهد الصلاة مع المسلمين، وأطوف في الأسواق ولا يكلمني أحد، وآتي رسول الله ﷺ فأسلم عليه وهو في مجلسه بعد الصلاة فأقول في نفسي: هل حرك شفتيه برد السلام علي أم لا؟" [(٦٩)].

قال ابن حجر – رحمه الله –: "قال الطبري – رحمه الله – قصة كعب بن مالك أصل في هجر أهل المعاصي" (ابن حجر، ١٤٢٠هـ، ١٢٣/٨).

---

(٦٧) سورة القصص، آية (٥٥).

(٦٨) سورة الأنعام، آية(٦٨).

(٦٩) متفق عليه: *صحيح البخاري*. كتاب المغازي، باب حديث كعب بن مالك وقول الله عز وجل: ﴿ وَعَلَى الثَّلَاثَةِ الَّذِينَ خُلِّفُوا ﴾ رقم ٤٤١٨، ١٥١/٥–١٥٦؛ و*صحيح مسلم*. كتاب التوبة، باب حديث توبة كعب بن مالك وصاحبيه رقم ٢٧٦٩، ٢١٢٠/٤–٢١٢٨.

وقال ابن عبد البر — رحمه الله — في حديث كعب: " دليل على أنّه جائز أن يهجر المرء أخاه إذا بدت منه بدعة أو فاحشة يرجو أن يكون هجرانه تأديباً له، وزجراً عنها " (ابن عبدالبر، د.ت، ٦/١١٨).

سادساً: التغيير باليد:

وهو من أظهر وسائل تغيير المنكر التطبيقية وأقواها المتضمنة إقامة المعروف المتروك، وإزالة المنكر الظاهر باستخدام اليد أو ما يقوم مقامها بعد أن يبذل المحتسب مع فاعل المنكر جميع أنواع النصيحة — مما ذكر سابقاً —، وغلب على الظن أن المنكر لا يمكن إزالته إلا باليد، فعلى المسلم أن يقوم بذلك في المعاصي التي تقبل بطبيعتها التغيير، وأما معاصي اللسان والقلب — كالغيبة والنميمة - فليس بالاستطاعة تغييرها باليد إلا إن كان المُنكر له ولاية على فاعل المنكر - كأن يكون التغيير باليد أثناء تربية الأبناء على الأخلاق الفاضلة، أو حرمانهم من بعض حقوقهم المالية لمنعهم من الغيبة والنميمة، وكذلك إذا رفع موضوعهما إلى القاضي فله العقوبة على من قام بها بعقوبة تعزيرية أو بعقوبة مالية- قال النووي — رحمه الله —: " اعلم أنه ينبغي لمن سمع غيبة مسلم أن يردها ويزجر قائلها، فإن لم ينزجر بالكلام زجره بيده، فإن لم يستطع باليد ولا باللسان فارق ذلك المجلس " (النووي، ١٤٠٣هـ، ٣٠٥).

سابعاً: الإنكار بالقلب:

وهو أدنى وسائل الإنكار على الغيبة والنميمة، لا يعذر بتركه أحد، فمن لم ينكر دل على ذهاب الإيمان من قلبه كما أخبر النبي ﷺ، فعن أبي سعيد الخدري ﷺ قال: سمعت رسول الله ﷺ يقول: (من رأى منكم منكراً فليغيره بيده، فإن لم يستطع فبلسانه، فإن لم يستطع فبقلبه، وذلك أضعف الإيمان) [٧٠].

وعن عبدالله بن مسعود ﷺ أن رسول الله ﷺ قال: (ما من نبي بعثه الله في أمة قبلي إلا كان له من أمته حواريون وأصحاب يأخذون بسنته ويقتدون بأمره، ثم إنها تخلف من بعدهم خلوف يقولون مالا يفعلون، ويفعلون مالا يؤمرون، فمن جاهدهم بيده فهو مؤمن، ومن جاهدهم بلسانه فهو مؤمن، ومن جاهدهم بقلبه فهو مؤمن، وليس وراء ذلك من الإيمان حبة خردل) [٧١].

والإنكار بالقلب يعني كراهة المنكر، واعتقاد أنه محرم ومنكر، قال شيخ الإسلام — رحمه الله —: " وإنكار القلب: هو الإيمان بأن هذا منكر، وكراهته لذلك " (ابن تيمية، ١٤١٩هـ، ١/١٤٨).

وقال القرطبي — رحمه الله —: " ومعناه أن يكره ذلك الفعل بقلبه، ويعزم على أن لو قدر على التغيير لغيّره " (القرطبي، ١٤١٧هـ، ١/٢٣٤).

وقال ابن رجب — رحمه الله —: " الإنكار بالقلب فرض على كل مسلم في كل حال، وأما الإنكار باليد واللسان فبحسب القدرة " (ابن رجب، د.ت، ٢٨١).

---

(٧٠) سبق تخريجه.

(٧١) سبق تخريجه.

ومن الإنكار بالقلب مغادرة مكان المعصية وعدم المكث فيه وإلا فإن الساكت آثم، قال تعالى: ﴿ وَإِذَا سَمِعُوا اللَّغْوَ أَعْرَضُوا عَنْهُ وَقَالُوا لَنَا أَعْمَالُنَا وَلَكُمْ أَعْمَالُكُمْ سَلَامٌ عَلَيْكُمْ لَا نَبْتَغِي الْجَاهِلِينَ ﴾ (٧٢). وقال تعالى: ﴿ وَقَدْ نَزَّلَ عَلَيْكُمْ فِي الْكِتَابِ أَنْ إِذَا سَمِعْتُمْ آيَاتِ اللَّهِ يُكْفَرُ بِهَا وَيُسْتَهْزَأُ بِهَا فَلَا تَقْعُدُوا مَعَهُمْ حَتَّى يَخُوضُوا فِي حَدِيثٍ غَيْرِهِ إِنَّكُمْ إِذًا مِثْلُهُمْ ﴾ (٧٣) قال القرطبي – رحمه الله –: " فدل هذا على وجوب اجتناب أصحاب المعاصي إذا ظهر منهم منكر، لأن من لم يجتنبهم فقد رضي فعلهم، والرضا بالكفر كفر؛ قال الله عز وجل: ﴿ إِنَّكُمْ إِذًا مِثْلُهُمْ ﴾ فكل من جلس في مجلس معصية ولم ينكر عليهم يكون معهم في الوزر سواء، وينبغي أن ينكر عليهم إذا تكلموا بالمعصية وعملوا بها، فإن لم يقدر على النكير عليهم فينبغي أن يقوم عنهم حتى لا يكون من أهل هذه الآية " (القرطبي، د.ت، ٤١٨/٥).

وقال الغزالي – رحمه الله –: " فالمستمع لا يخرج من إثم الغيبة إلا أن ينكر بلسانه، أو بقلبه إن خاف، وإن قدر على القيام أو قطع الكلام بكلام آخر فلم يفعل لزمه، وإن قال بلسانه: اسكت؛ وهو مشته لذلك بقلبه فذلك نفاق، ولا يخرجه من الإثم ما لم يكرهه بقلبه، ولا يكفي في ذلك أن يشير باليد أي أسكت، أو يشر بحاجبه وجبينه، فإن ذلك استحقار للمذكور، بل ينبغي أن يعظم ذلك فيذب عنه" (الغزالي، د.ت، ١٤٦/٣؛ وابن قدامة، ١٤٠٧هـ، ١٧٠).

وقال النووي – رحمه الله –: " يجب على من سمع إنساناً يبتدئ بغيبة محرمة أن ينهاه إن لم يخف ضرراً ظاهراً، فإن خافه وجب عليه الإنكار بقلبه، ومفارقة ذلك المجلس إن تمكن من مفارقته " (النووي، ١٤٠٣هـ، ٣٠١).

كما يجب على المسلم كذلك أن يذب عن عرض أخيه ويدفع عنه، وينصره ويحسن الظن به إذا خاض فيه منافق أومن لا يخشى سوء الحساب.

فعن أبي الدرداء ﷺ عن النبي ﷺ أنه قال: (من رد عن عرض أخيه المسلم كان حقاً على الله أن يرد عنه جهنم يوم القيامة) (٧٤) قال المناوي – رحمه الله –: " وذلك لأن عرض المؤمن كدمه، فمن هتك عرضه فكأنه سفك دمه، ومن عمل على صون عرضه فكأنه صان دمه، فيجازى على ذلك بصونه عن النار يوم القيامة إن كان ممن استحق دخولها، وإلا كان زيادة رفعة في درجاته في الآخرة في الجنة " (المناوي، ١٣٩١هـ، ١٣٥/٦-١٣٦).

وعن أسماء بنت يزيد عن النبي ﷺ قال: (من ذبَّ عن لحم أخيه بالغيبة كان حقاً على الله أن يعتقه من النار) (٧٥).

---

(٧٢) سورة القصص، آية (٥٥).

(٧٣) سورة النساء، آية (١٤٠).

(٧٤) أحمد في *المسند* رقم ٢٧٤٠٧، ٥٨٠/١٨، وقال عنه محققه: إسناده حسن.

(٧٥) أحمد في *المسند* رقم ٢٧٤٨١، ٦٠١/١٨، وقال عنه محققه: إسناده حسن.

ومن حمى المؤمنين ودافع عن أعراضهم فإن الله تعالى يقيض له ملكاً يحميه يوم القيامة، ومن رمى مسلماً بما يعيبه فإنه يعاقب يوم القيامة بالجلوس على جسر من جسور جهنم حتى يخرج نفسه مما قال، فعن معاذ بن أنس الجهني ﷺ عن النبي ﷺ قال: (من حمى مؤمناً من منافق يعيبه بعث الله تبارك وتعالى ملكاً يحمي لحمه يوم القيامة من نار جهنم، ومن بغى مؤمناً بشيء يريد به شينه حبسه الله تعالى على جسر جهنم حتى يخرج مما قال "[٧٦].

ومما يشهد لذلك:

- ما جاء في حديث عتبان الطويل المشهور قال: " قام النبي ﷺ يصلي، فقالوا: أين مالك بن الدخشم؟ فقال رجل: ذلك منافق لا يحب الله ورسوله، فقال النبي ﷺ: (لا تقل ذلك، ألا تراه قد قال: لا إله إلا الله، يريد بذلك وجه الله؟) [٧٧].

- وفي قصة توبة كعب بن مالك ﷺ في حديثه الطويل قال: قال النبي ﷺ وهو جالس في القوم بتبوك: ما فعل كعب: فقال رجل من بني سلمة: يا رسول الله، حبسه برداه ونظره في عطفيه، فقال معاذ ابن جبل: بئس ما قلت، والله يا رسول الله ما علمنا عليه إلا خيراً، فسكت رسول الله ﷺ "[٧٨].

قال ابن علان – رحمه الله –: "أي مقراً لإنكار معاذ على من فعل غيبة أو تلبس بها، وتشريعاً لمثله بالرد على المغتاب" (ابن علان، د.ت، ١٨/٨-١٩).

وقال النووي – رحمه الله –: "هذا دليل لرد غيبة المسلم الذي ليس بمتهتك في الباطل، وهو من مهمات الآداب وحقوق الإسلام" (النووي، ١٤١٥هـ، ٧٤/١٧).

وقال الغزالي – رحمه الله – فيما يجب أن يقفه المسلم من النمام: "وكل من حملت إليه النميمة وقيل له إن فلاناً قال فيك كذا وكذا، أو فعل في حقك كذا، أو هو يدبر في إفساد أمرك، أو في ممالأة عدوّك، أو تقبيح حالك أو ما يجري مجراه، فعليه ستة أمور:

الأول: أن لا يصدقه لأن النمام فاسق وهو مردود الشهادة، قال الله تعالى ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِن جَاءَكُمْ فَاسِقٌ بِنَبَإٍ فَتَبَيَّنُوا أَن تُصِيبُوا قَوْمًا بِجَهَالَةٍ فَتُصْبِحُوا عَلَىٰ مَا فَعَلْتُمْ نَادِمِينَ ﴾[٧٩].

الثاني: أن ينهاه عن ذلك وينصح له ويقبح عليه فعله، قال الله تعالى ﴿ وَأْمُرْ بِالْمَعْرُوفِ وَانْهَ عَنِ الْمُنكَرِ ﴾[٨٠].

(٧٦) أحمد في *المسند* رقم ١٥٥٨٦، ٢٥٧/١٢، وقال عنه محققه: إسناده حسن.

(٧٧) متفق عليه: *صحيح البخاري*. كتاب الصلاة، باب المساجد في البيوت رقم ٤٢٥، ١٢٥/١-١٢٦؛ وصحيح مسلم – كتاب الإيمان، باب الدليل على أن من مات على التوحيد دخل الجنة قطعاً رقم ٣٣، ٦١/١-٦٢.

(٧٨) سبق تخريجه.

(٧٩) سورة الحجرات، آية (٦).

(٨٠) سورة لقمان، آية (١٧).

الثالث : أن يبغضه في الله تعالى فإنه بغيض عند الله تعالى ويجب بغض من يبغضه الله تعالى.

الرابع : أن لا تظن بأخيك الغائب السوء، لقول الله تعالى ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱجۡتَنِبُواْ كَثِيرٗا مِّنَ ٱلظَّنِّ إِنَّ بَعۡضَ ٱلظَّنِّ إِثۡمٞ﴾[٨١].

الخامس: ألا يحملك ما حكي لك على التجسس والبحث للتحقق إتباعاً لقول الله تعالى ﴿وَلَا تَجَسَّسُواْ﴾[٨٢].

السادس : أن لا ترضى لنفسك ما نهيت النمام عنه ولا تحكي نميمته فتقول فلان قد حكى لي كذا وكذا، فتكون به نماماً ومغتاباً وقد تكون قد أتيت ما نهيت عنه (الغزالي، د.ت، ١٥٦/٣ ؛ وابن النحاس، د.ت، ١٧١).

المبحث الخامس

آثار الاحتساب على الغيبة والنميمة في المجتمع

تعد الحسبة في الإسلام من أهم وسائل التوجية الإصلاحي في المجتمع حيث تقوم على حماية المحارم، وصيانة الأعراض، وإظهار شعائر الدين، وتهدف إلى إقامة مجتمع آمن تسوده المحبة ويجتمع أفراده على التعاون على البر والتقوى، صيانة للمجتمع من الانحراف، وحماية للدين من الضياع.

إنَّ القيام بالاحتساب في المجتمع مسؤولية المسلمين المشتركة، وهي الواجب الشرعي في مواجهة الفواحش وإزالة المنكرات، وهي السبيل لإصلاح الأخطاء بالوسائل الشرعية الممكنة.

ولاشك أن للاحتساب على منكرات اللسان آثاراً طيبة وثماراً حميدة تتحقق للمسلم من قيامه بالاحتساب تعود في مجملها على القائم بها وعلى المجتمع في الدنيا والآخرة. وسنتعرض في هذا المبحث — إن شاء الله — لبعض الآثار المتعلقة بالاحتساب على الغيبة والنميمة في النقاط التالية:

أولاً: الآثار المتعلقة بالاحتساب على الغيبة والنميمة بالنسبة للفرد:

١- الاستجابة لأمر الله تعالى ورسوله ﷺ في القيام بواجب الحسبة على المنكرات ومنها الغيبة والنميمة، والعناية بذلك ليبقى المجتمع مصوناً من الفواحش ومحفوظاً من المنكرات:

قال تعالى: ﴿وَلۡتَكُن مِّنكُمۡ أُمَّةٞ يَدۡعُونَ إِلَى ٱلۡخَيۡرِ وَيَأۡمُرُونَ بِٱلۡمَعۡرُوفِ وَيَنۡهَوۡنَ عَنِ ٱلۡمُنكَرِۚ وَأُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلۡمُفۡلِحُونَ ﴿١٠٤﴾﴾[٨٣] قال الشوكاني — رحمه الله — "وفي الآية دليل على وجوب الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، ووجوبه ثابت بالكتاب والسنة، وهو من أعظم واجبات الشريعة المطهرة، وأصل عظيم من أصولها، وركن مشيد من أركانها، وبه يكمل نظامها ويرتفع سنامها" (الشوكاني، ١٤٠٣هـ، ٣٦٩/١).

وعن أبي سعيد الخدري ﷺ قال: سمعت النبي ﷺ يقول: "من رأى منكم منكراً فليغيره بيده، فإن لم يستطع

---

(٨١) سورة الحجرات، آية (١٢).

(٨٢) سورة الحجرات، آية (١٢).

(٨٣) سورة آل عمران، آية(١٠٤).

فبلسانه، فإن لم يستطع فبقلبه، وذلك أضعف الإيمان"(٨٤).

قال النووي – رحمه الله – مبيناً أهمية الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر: " واعلم أن هذا الباب قد ضيع أكثره من أزمان متطاولة، ولم يبق منه في هذه الأزمان إلا رسوم قليلة جداً وهو باب عظيم به قوام الأمر وملاكه، وإذا كثر الخبث عم العقاب الصالح والطالح، وإذا لم يأخذوا على يد الظالم أوشك أن يعمهم الله تعالى بعقابه، ﴿ فَلْيَحْذَرِ ٱلَّذِينَ يُخَالِفُونَ عَنْ أَمْرِهِۦٓ أَن تُصِيبَهُمْ فِتْنَةٌ أَوْ يُصِيبَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ ﴾ (٨٥) فينبغي لطالب الآخرة والساعي في تحصيل رضا الله عز وجل أن يعتني بهذا الباب، فإن نفعه عظيم " (النووي، ١٤١٥هـ، ٢/٢٢).

٢- الاقتداء بالنبي ﷺ والتأسي به في أقواله وأفعاله ومنهج دعوته في الاحتساب على منكرات اللسان وآفاته بالقول والعمل – مما مرَّ سابقاً –، حيث كان داعياً لكل معروف وناهياً عن كل منكر، قال تعالى: ﴿ ٱلَّذِينَ يَتَّبِعُونَ ٱلرَّسُولَ ٱلنَّبِىَّ ٱلْأُمِّىَّ ٱلَّذِى يَجِدُونَهُۥ مَكْتُوبًا عِندَهُمْ فِى ٱلتَّوْرَىٰةِ وَٱلْإِنجِيلِ يَأْمُرُهُم بِٱلْمَعْرُوفِ وَيَنْهَىٰهُمْ عَنِ ٱلْمُنكَرِ وَيُحِلُّ لَهُمُ ٱلطَّيِّبَٰتِ وَيُحَرِّمُ عَلَيْهِمُ ٱلْخَبَٰٓئِثَ وَيَضَعُ عَنْهُمْ إِصْرَهُمْ وَٱلْأَغْلَٰلَ ٱلَّتِى كَانَتْ عَلَيْهِمْ ۚ فَٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ بِهِۦ وَعَزَّرُوهُ وَنَصَرُوهُ وَٱتَّبَعُوا۟ ٱلنُّورَ ٱلَّذِىٓ أُنزِلَ مَعَهُۥٓ أُو۟لَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْمُفْلِحُونَ ﴾ (٨٦) وقال تعالى: ﴿ لَّقَدْ كَانَ لَكُمْ فِى رَسُولِ ٱللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُوا۟ ٱللَّهَ وَٱلْيَوْمَ ٱلْءَاخِرَ وَذَكَرَ ٱللَّهَ كَثِيرًا ﴾ (٨٧) قال ابن كثير – رحمه الله: " هذه الآية الكريمة أصل كبير في التأسي ب رسول الله ﷺ في أقواله وأفعاله وأحواله " (ابن كثير، ١٤١٣هـ، ٣/٥٢٢).

٣- أنَّ الاحتساب على الغيبة والنميمة سبب رئيس للتخلص من الوقوع فيهما وفي آثامهما، إذ إن القيام به يدفع المسلم للتحرز منهما ومن كل ما يغضب الله تعالى، قال تعالى: ﴿ وَإِذَا رَأَيْتَ ٱلَّذِينَ يَخُوضُونَ فِىٓ ءَايَٰتِنَا فَأَعْرِضْ عَنْهُمْ حَتَّىٰ يَخُوضُوا۟ فِى حَدِيثٍ غَيْرِهِۦ ۚ وَإِمَّا يُنسِيَنَّكَ ٱلشَّيْطَٰنُ فَلَا تَقْعُدْ بَعْدَ ٱلذِّكْرَىٰ مَعَ ٱلْقَوْمِ ٱلظَّٰلِمِينَ ﴾(٨٨).

وقال جل جلاله: ﴿ وَقَدْ نَزَّلَ عَلَيْكُمْ فِى ٱلْكِتَٰبِ أَنْ إِذَا سَمِعْتُمْ ءَايَٰتِ ٱللَّهِ يُكْفَرُ بِهَا وَيُسْتَهْزَأُ بِهَا فَلَا تَقْعُدُوا۟ مَعَهُمْ حَتَّىٰ يَخُوضُوا۟ فِى حَدِيثٍ غَيْرِهِۦٓ ۚ إِنَّكُمْ إِذًا مِّثْلُهُمْ ﴾(٨٩)

قال ابن القيم – رحمه الله –: " إنَّ اللسان لا يسكت ألبته، فإمَّا لسان ذاكر، وإما لسان لاغ، ولا بد من أحدهما، فهي النفس إن لم تشغلها بالحق شغلتك بالباطل، وهو القلب إن لم تسكنه محبة الله عز وجل، سكنه محبة المخلوقين فلا بد، وهو اللسان إن لم تشغله

---

(٨٤) سبق تخريجه.

(٨٥) سورة النور، آية (٦٣).

(٨٦) سورة الأعراف، آية (١٥٧).

(٨٧) سورة الأحزاب، آية (٢١).

(٨٨) سورة الأنعام، آية (٦٨).

(٨٩) سورة النساء، آية (١٤٠).

بالذكر شغلك باللغو وما هو عليك ولا بد، فاختر لنفسك إحدى الخطتين، وأنزلها في إحدى المنزلتين " (ابن القيم، ١٤١٨هـ، ١٥٠).

٤- أنَّ القيام بالاحتساب على الواقع في الغيبة والنميمة قد يكون سبباً في إصلاحه وتهذيبه، وزجره وتأديبه، فإن من أهم آثار الاحتساب على سلوك المسلم عند وقوعه في الغيبة والنميمة إشعاره بخطأ ما هو عليه من المنكر وخطره ومخالفته للشرع، والتذكير بمساوئه وأخطاره في الدنيا والآخرة، وإدراك الآثار المدمرة للغيبة والنميمة على العلاقات بين الناس لأن علاج العلة إنما يتم بقطع سببها المستمدة هي منه، وهذا قد يدعوه إلى ترك المنكر والتوبة منه.

فإن كان الدافع للغيبة والنميمة هو ضعف الإيمان والورع فليسع فاعله إلى تقوية الإيمان بالعلم النافع والعمل الصالح، ومجاهدة النفس التي تأمر بالغيبة والنميمة بصيانة اللسان وكفه عن أذى الخلق، فعن أبي هريرة ﷺ قال: قال رسول الله ﷺ: (إنما العلم بالتعلم، والحلم بالتحلم، ومن يتحر الخير يعطه، ومن يتوقى الشر يوقه)[٩٠].

وعن أبي ذر ﷺ قال: قال رسول الله ﷺ: (أفضل الجهاد أن تجاهد نفسك وهواك في ذات الله)[٩١].

وإن كان الدافع له الرغبة في موافقة الجلساء ومجاملتهم فليعلم أن الله تعالى يغضب عليه إذا طلب رضا المخلوق بسخطه تعالى، قال ﷺ: (من أرضى الله بسخط الناس كفاه الله الناس، ومن أسخط الله برضى الناس وكله الله إلى الناس)[٩٢].

وإن كان الدافع هو حب المباهاة وتزكية النفس فليتذكر قوله ﷺ فيما رواه أبو هريرة ﷺ: (بحسب امرئ من الشر أن يحقر أخاه المسلم)[٩٣]، وليعلم أنه جمع بين ثلاث فواحش كبيرة الغيبة والرياء وتزكية النفس، كما أن فعله ذلك مما يؤدي إلى المهانة والحقارة في أنظار الناس لو عرفوا قصده من الغيبة والنميمة.

وإن كان الدافع هو الحسد فليعلم أن الحسد والإيمان لا يجتمعان في قلب عبد أبداً قال ﷺ: (لا يجتمعان في قلب عبد: الإيمان والحسد)[٩٤] وأنه لا يضر إلا نفسه، وعليه استحضار ثواب الإمساك عن الغيبة والنميمة ليسلم في دينه، ويستقيم في سلوكه.

وإن كان الدافع هو السخرية والاستهزاء فليعلم أن ذلك تحقير لنفسه عند الله بالتعرض لسخطه عند معصيته تعالى ثم عند الناس.

وإن كان الدافع هو الرغبة في الانتقام والتشفي بذكر مساوئ من يغتابه فليعالجه بكظم الغيظ، وترك مقابلة العدوان بمثله فإن هذا من صفات المؤمنين، قال تعالى: ﴿وَٱلْكَـٰظِمِينَ ٱلْغَيْظَ وَٱلْعَافِينَ عَنِ

---

(٩٠) *سلسلة الأحاديث الصحيحة*. الألباني رقم ٣٤٢، ١/ ٦٧٠.

(٩١) *سلسلة الأحاديث الصحيحة*. الألباني رقم ١٤٩٦، ٣/ ٤٨٣.

(٩٢) *سلسلة الأحاديث الصحيحة*. الألباني رقم ٢٣١١، ٥/ ٣٩٢.

(٩٣) *صحيح مسلم*. كتاب البر والصلة والآداب، باب تحريم ظلم المسلم وخذله واحتقاره ودمه وعرضه وماله رقم ٢٥٦٤، ٤/١٩٨٦.

(٩٤) *صحيح الجامع*. الألباني رقم ٧٦٢٠، ٢/ ١٥٠.

ٱلنَّاسِۗ وَٱللَّهُ يُحِبُّ ٱلْمُحْسِنِينَ ﴾ (٩٥) وقال جل جلاله: ﴿وَإِذَا مَا غَضِبُواْ هُمْ يَغْفِرُونَ﴾(٩٦).

ويقوله ﷺ فيما رواه معاذ ﷺ: (من كظم غيظاً وهو قادر على أن ينفذه دعاه الله عز وجل على رؤوس الخلائق يوم القيامة حتى يخيره الله من أي الحور العين ما شاء) (٩٧).

وإن كان الدافع هو الظن السيئ بالمسلم فعليه ألا يظن بأخيه إلا خيراً، قال تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱجْتَنِبُواْ كَثِيرًا مِّنَ ٱلظَّنِّ إِنَّ بَعْضَ ٱلظَّنِّ إِثْمٌ﴾(٩٨)، وأنه لو خطر له خاطر سوء على مسلم فينبغي أن يزيد في مراعاته والدعاء له بالخير، وإذا كان قد وقع في هفوة فبالنصيحة.

وإن كان الدافع هو التودد والتزلف للمحكي له بنم الأحاديث إليه فليستشعر عظيم إفساده للقلوب وخطر وشايته في تفريق الأحبة، وعليه التوبة إلى الله وحفظ المسلمين في غيبتهم وذكر محاسنهم فإن ذلك له أثره الكبير في الإقلاع عن النميمة.

ثانياً: الآثار المتعلقة بالاحتساب على الغيبة والنميمة بالنسبة للمجتمع:

١- أن القيام بالاحتساب على المنكرات ومنها الغيبة والنميمة من أسباب حفظ الأمة من العقاب والنجاة من العذاب، وذلك بالعمل على إنكار المنكرات والتحذير منها، وإظهار المعروف وحمل الناس عليه لأن انتشار المنكرات وظهور الفساد مؤذن بجلب عذاب الله جلت قدرته، قال تعالى: ﴿ وَٱتَّقُواْ فِتْنَةً لَّا تُصِيبَنَّ ٱلَّذِينَ ظَلَمُواْ مِنكُمْ خَآصَّةً وَٱعْلَمُوٓاْ أَنَّ ٱللَّهَ شَدِيدُ ٱلْعِقَابِ ﴾ (٩٩) قال ابن عباس – رضي الله عنهما – في معنى هذه الآية "أمر الله المؤمنين أن لا يقروا المنكر بين ظهرانيهم فيعمهم الله بالعذاب" (ابن كثير، ١٤١٣هـ، ٣٣١/٢).

وقد ذم الله تعالى بني إسرائيل ولعنهم بسبب عدم إنكارهم للمنكر فيما بينهم، قال تعالى: ﴿ لُعِنَ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ مِنۢ بَنِىٓ إِسْرَٰٓءِيلَ عَلَىٰ لِسَانِ دَاوُۥدَ وَعِيسَى ٱبْنِ مَرْيَمَۚ ذَٰلِكَ بِمَا عَصَواْ وَّكَانُواْ يَعْتَدُونَ ﴿٧٨﴾ كَانُواْ لَا يَتَنَاهَوْنَ عَن مُّنكَرٍ فَعَلُوهُۚ لَبِئْسَ مَا كَانُواْ يَفْعَلُونَ ﴾ (١٠٠).

قال الشوكاني – رحمه الله – في تفسير هذه الآية "لأن من أخل بواجب النهي عن المنكر فقد عصى الله سبحانه وتعدى حدوده، والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر من أهم القواعد الإسلامية وأجل الفرائض الشرعية" (الشوكاني، ١٤٠٣هـ، ٦٦/٢).

٢- أن القيام بالاحتساب على الغيبة والنميمة يحقق النصيحة للمؤمنين والرحمة لهم، وهو من

(٩٥) سورة آل عمران، آية (١٣٤).

(٩٦) سورة الشورى، آية (٣٧).

(٩٧) *سنن أبي داود*. كتاب الأدب، باب من كظم غيظاً رقم ٤٧٧٧، ٩٠/٥؛ *وصحيح سنن أبي داود*. الألباني رقم ٣٩٩٧، ٩٠٧/٣.

(٩٨) سورة الحجرات، آية (١٢).

(٩٩) سورة الأنفال، آية (٢٥).

(١٠٠) سورة المائدة، الآيتان (٧٨-٧٩).

مقتضيات الولاء بين المؤمنين من خلال تبليغ الناس بأن هذا العمل منكر وأن هؤلاء مخطئون مخالفون لشرع الله، فالأمر بالمعروف هو أحد المقومات الأساسية التي يتحقق بها صلاح المجتمع وحمايته وهدايته، قال تعالى: ﴿ وَٱلْمُؤْمِنُونَ وَٱلْمُؤْمِنَٰتُ بَعْضُهُمْ أَوْلِيَآءُ بَعْضٍ ۚ يَأْمُرُونَ بِٱلْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ ٱلْمُنكَرِ ﴾ (١٠١)، وقال جل جلاله: ﴿ إِنَّمَا ٱلْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ ﴾ (١٠٢)، وقال جل شأنه: ﴿ وَتَعَاوَنُوا۟ عَلَى ٱلْبِرِّ وَٱلتَّقْوَىٰ ۖ وَلَا تَعَاوَنُوا۟ عَلَى ٱلْإِثْمِ وَٱلْعُدْوَٰنِ ﴾ (١٠٣) قال ابن النحاس — رحمه الله — " ولا شك أن من رأى أخاه على منكر ولم ينهه فقد أعانه عليه بالتخلية بينه وبين ذلك المنكر وعدم الاعتراض عليه، وليس هذا من الدين في شيء، إذ لا يؤمن الرجل حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه، وإنما الدين النصيحة، ومن رأى إنساناً يهوي في النار ولم ينصحه فإن عليه إثمه " (ابن النحاس، د.ت، ٨٤).

وقال ابن رجب — رحمه الله — في بيان أنواع النصح " أنه إذا ذكر في غيبته بالسوء أن ينصره، ويرد عنه، وإذا رأى من يريد أذاه في غيبته كفه عن ذلك، فإن النصح في الغيب يدل على صدق الناصح، فإنه قد يظهر النصح في حضوره تملقاً ويغشه في غيبته " (ابن رجب، د.ت، ٧١).

٣- تحقيق وصف الخيرية للأمة، وتأكيد لأهمية الحسبة وأثرها في المجتمع، فإن القيام بالاحتساب سبب في حماية المؤمنين من المنكرات القلبية واللسانية، ومن آثار الغيبة والنميمة وأضرارها، ومعالجة كثير من المشكلات التي لو انتشرت في المجتمع لأودت به وجعلته معرضاً لسخط الله تعالى، قال تعالى: ﴿ كُنتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِٱلْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ ٱلْمُنكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِٱللَّهِ ﴾ (١٠٤) فقد مدح الله الأمة متى قامت بذلك واتصفت به، قال القاضي ابن عطية — رحمه الله — " وهذه الخيرية التي فرضها الله لهذه الأمة إنما يأخذ بحظه منها من عمل هذه الشروط من الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر والإيمان بالله " (ابن عطية، ١٤١٣هـ، ١٩٥/٣).

وقال شيخ الإسلام ابن تيمية — رحمه الله — " فإنَّ صلاح المعاش والعباد في طاعة الله تعالى ورسوله ﷺ ولا يتم ذلك إلا بالأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وبه صارت هذه الأمة خير أمة أخرجت للناس " (ابن تيمية، د.ت، ٣٠٦/٢٨).

٤- أن القيام بالاحتساب على منكرات اللسان سبب لصلاح المجتمع وسعادته، وشيوع الفضيلة فيه، ومن أهم عوامل رفعته وقوته وبنائه مما يتفرع عنه شيوع كثير من الأخلاق الفاضلة التي تضبط المجتمع حيث يصبح واحة سليمة من كل أذى ومنكر، ويتحقق فيه كل خير ومعروف، فإذا رسخت هذه المعاني الفاضلة في النفوس ووعاها الإنسان في المجتمع

(١٠١) سورة التوبة، آية (٧١).
(١٠٢) سورة الحجرات، آية (١٠).
(١٠٣) سورة المائدة، آية (٢).
(١٠٤) سورة آل عمران، آية (١١٠).

والتزم بها الأفراد اطمأن بالهم، وأمنوا على أنفسهم، وتعاونوا فيما بينهم، وشاعت بينهم المحبة والطمأنينة، والخير والسكينة، وتحقق فيهم قول الله تعالى ﴿إِنَّمَا ٱلْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ﴾ [(١٠٥)] وقول النبي ﷺ فيما رواه النعمان بن بشير رضي الله عنه "ترى المؤمنين في تراحمهم وتوادهم وتعاطفهم كمثل الجسد إذا اشتكى عضو تداعى له سائر جسده بالسهر والحمى"[(١٠٦)].

الخاتمة

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، والصلاة والسلام على النبي الأمي إمام المرسلين والدعاة وعلى آله وصحبه أجمعين. أما بعد:

فتمثل هذه الدراسة عينة لمنكرات اللسان المعنوية الظاهرة، وبيان منهج الاحتساب في التعامل مع هذه المنكرات، وقد توصلت بعد هذه الجولة المباركة إلى عدد من النتائج التي يمكن إجمالها في الآتي:

أولاً: أهمية القيام بالاحتساب وعظم مكانته في الدين الإسلامي الحنيف، حيث حث عليه ورغّب فيه، ورتّب عليه الفضل الكبير والثواب الجزيل.

ثانياً: أهمية إحياء سنة الاحتساب على المنكرات الأخلاقية – القلبية واللسانية – في قلوب الناس، ومشروعية الاحتساب عليهما وأهميته إذا ظهرت أسبابها ودوافعها وآثارها، وبيان منهج الإسلام المشروع في التعامل مع هذه المنكرات.

ثالثاً: أن المراد بالاحتساب على الغيبة والنميمة: "فاعلية المجتمع في اختيار الوسائل والأساليب المناسبة للإنكار على الغيبة والنميمة ومنعهما وتغييرهما".

رابعاً: تتنوع دوافع الغيبة والنميمة وتظهر في أنماط وسلوكيات كثيرة ذات تأثير اجتماعي سيئ، يكاد كل واحد منها يكون سبباً لارتكابها ؛ ومن أهمها: ضعف الإيمان والورع، والحسد، والرغبة في موافقة الأقران ومجاملتهم، والانتقام والتشفي، وحب المباهاة وتزكية النفس، والسخرية والاستهزاء بالآخرين، والتزلف للمحكي له بنم الأحاديث إليه، وسوء الظن بالمسلمين.

خامساً: للغيبة والنميمة آثار خطيرة، وعواقب وخيمة تنعكس آثارها على البيئة الاجتماعية بصورة مباشرة وغير مباشرة من خلال ما تحدثه في المجتمع من فرقة وتفكك، وتباغض وتنافر يؤدي إلى تزعزع النظام الاجتماعي للناس، والأمان النفسي للأفراد بالإضافة إلى العقوبات الإلهية المترتبة على هذه المعاصي والمنكرات.

سادساً: أهمية الالتزام بالمنهج الصحيح المشروع في الاحتساب العملي على المنكرات – الوسائل والأساليب – والتدرج في تطبيقها على المغتاب والنمام المستفادة من الكتاب والسنة وسيرة الرسول ﷺ.

---

(١٠٥) سورة الحجرات، آية (١٠).

(١٠٦) متفق عليه: صحيح *البخاري*. كتاب الأدب، باب رحمة الناس بالبهائم رقم ٦٠١١، ١٠٢/٧، وصحيح *مسلم*. كتاب البر والصلة والآداب، باب تراحم المؤمنين وتعاطفهم وتعاضدهم التوحيد رقم ٢٥٨٦، ١٩٩٩/٤-٢٠٠٠.

سابعاً: إن القيام بالاحتساب على منكرات اللسان ومنها الغيبة والنميمة له آثاره الإيجابية وثمراته الحميدة التي تعود في مجملها على القائم بها، وعلى المجتمع في الدنيا والآخرة من الاستجابة لأمر الله تعالى، والاقتداء بمنهج النبي ﷺ في الاحتساب على منكرات اللسان بالقول والفعل، وتحقيق وصف خيرية الأمة، وأهمية الحسبة وأثرها في سعادة المجتمع وحمايته وهدايته.

التوصيـــات

يوصي الباحث بأهمية استخدام التقنية الإلكترونية الحديثة وتوظيفها في الاحتساب على الغيبة والنميمة من خلال المواقع الإلكترونية، والبريد الإلكتروني، ورسائل الجوال النصية والمتعددة الوسائط لفاعليتها وعمق تأثيرها وسعة انتشارها، وتعدد أنماط البيان فيها، وسهولة استخدامها في التصدي لمنكرات الغيبة والنميمة والتقليل منها؛ حيث تعد التقنية المعاصرة وسيلة ناجحة في معالجة قضايا الحسبة وموضوعاتها الأخلاقية والسلوكية وغيرها.

وبالله التوفيق، وأسأل الله عز وجل أن يجعل أعمالنا خالصة لوجهه الكريم، وأن ينفعنا بما علمنا، وأن يزيدنا علماً وعملاً، إنه خير مأمول، وأعظم مسئول، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين. وصلى الله على نبينا محمد وعلى آله وصحبه وسلم.

المصادر والمراجع

القـــرآن الكريـــم.

ابن أبي العز الحنفي. *شرح العقيدة الطحاوية.* ط٤. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٣٩١هـ.

ابن الأثـــير. *النهاية في غريب الحديث والأثر.* تحقيق محمود الطناحي وطاهر الزاوي، بيروت: دار إحياء التراث العربي، (د.ت).

ابن القيم. *الطرق الحكمية في السياسة الشرعية.* اعتنى به أحمد الزعبي. ط١. بيروت: شركة دار الأرقم ابن أبي الأرقم، ١٤١٩هـ.

ـــــــ، *الوابل الصيب ورافع الكلم الطيب.* تحقيق عبد الرحمن بن حسن بن قائد. ط١. مكة المكرمة: دار عالم الفوائد، ١٤٢٥هـ.

ـــــــ، *صحيح الوابل الصيب.* تحقيق: سليم بن عيد الهلالي. ط٤. الدمام: دار ابن الجوزي، ١٤١٨هـ.

ابن النحاس. *تنبيه الغافلين عن أعمال الجاهلين وتحذير السالكين من أفعال الهالكين.* بيروت: دار الكتب العلمية، (د.ت).

ابن أنس، مالك. *الموطأ.* تصحيح وتعليق وتخريج محمد فؤاد عبد الباقي. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٤٠٦.

ابن تيمية. *اقتضاء الصراط المستقيم لمخالفة أصحاب الجحيم.* تحقيق وتعليق د ناصر بن عبد الكريم العقل. ط٢. الرياض: دار اشبيليا، ١٤١٩هـ.

ـــــــ، *الاستقامة.* تحقيق د محمد رشاد سالم. ط١.

المدينة: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤٠٣هـ.

ــــــ، *مجموع فتاوى شيخ الإسلام أحمد بن تيمية*. جمع وترتيب الشيخ عبد الرحمن بن قاسم. الرياض: مكتبة المعارف، (د.ت).

ابن حبان. *روضة العقلاء ونزهة الفضلاء*. تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد. مكة المكرمة: المكتبة التجارية، ١٤١٤هـ.

ابن حجر العسقلاني، أحمد بن علي. *فتح الباري بشرح صحيح البخاري*. تحقيق الشيخ العلامة عبد العزيز بن عبد الله بن باز. ط٢. الرياض: دار السلام، ١٤٢٠هـ.

ابن حنبل، أحمد بن محمد. كتاب الزهد. تحقيق محمد السعيد زغلول. ط١. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٤٠٦هـ.

ــــــ، *المسند*. تحقيق أحمد شاكر وحمزة الزين. ط١. القاهرة: دار الحديث، ١٤١٦هـ.

ابن رجب. *جامع العلوم والحكم في شرح خمسين حديثاً من جوامع الكلم*. الرياض: رئاسة البحوث العلمية والإفتاء والدعوة والإرشاد، (د.ت).

ابن عبدالبر. *التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد*. تحقيق: سعيد بن أحمد أعراب ومحمد الفلاح. الرباط: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، (د.ت).

ــــــ، *بهجة المجالس وأنس المجالس*. تحقيق محمد مرسي الخولي. بيروت: دار الكتب العلمية، (د.ت).

ابن عساكر الدمشقي. *تبيين كذب المفتري فيما نسب إلى الإمام أبي الحسن الأشعري*. ط ٢. دمشق: دار الفكر، ١٣٩٩هـ.

ابن عطية الأندلسي، *المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز*. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٣هـ.

ابن علان. *دليل الفالحين لطرق رياض الصالحين*. بيروت: دار الكتاب العربي، (د.ت).

ابن قدامة. *مختصر منهاج القاصدين*. تعليق شعيب الأرنؤوط. جدة: دار القبلة للثقافة الإسلامية، ١٤٠٧هـ.

ابن كثير. *تفسير القرآن العظيم*. ط١. الرياض: مكتبة دار السلام، ١٤١٣هـ.

ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم. *لسان العرب*. ط١. بيروت: دار صادر، (د.ت).

أبو داود السجستاني الأزدي، سليمان بن الأشعث. *سنن أبي داود*. تعليق عزت الدعاس وعادل السيد. ط١. بيروت: دار ابن حزم، ١٤١٨هـ.

أبو يعلى الحنبلي. *الأحكام السلطانية*. تحقيق محمد حامد الفقي، الرياض: دار الوطن، (د.ت).

الألباني، محمد ناصر الدين. *خطبة الحاجة*. ط ٣. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٣٩٧هـ.

ــــــ، *سلسلة الأحاديث الصحيحة*. الرياض: مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، ١٤١٥هـ.

ــــــ، *صحيح الأدب المفرد للإمام البخاري*. ط٣. الجبيل: مكتبة الدليل، ١٤١٧هـ.

______ ، *صحيح سنن ابن ماجه*. ط٣. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠٨هـ.

______ ، *صحيح الجامع الصغير وزياداته* . بيروت: المكتب الإسلامي، (د.ت).

______ ، *صحيح سنن أبي داود*. ط١. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠٩هـ.

______ ، *صحيح سنن الترمذي*. ط١. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠٨ هـ.

إمام، محمد كمال الدين. *أسس علم النفس العام*. طلعت منصور وآخرون، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٧ م.

البخاري، أبو عبدالله محمد بن إسماعيل. *صحيح البخاري*. تحقيق الشيخ العلامة عبد العزيز بن عبد الله بن باز. بيروت: دار الفكر، ١٤١٤هـ.

______ ، *الأدب المفرد* . تخريج وتعليق محمد ناصر الدين الألباني. ط١. الجبيل: دار الصديق، ١٤١٩هـ.

الجاحظ، أبو عثمان. *تهذيب الأخلاق* . تحقيق أبو حذيفة إبراهيم بن محمد. ط١. طنطا: دار الصحابة للتراث، ١٤١٠هـ.

الجارالله، عبدالله بن جارالله. *البيان في آفات اللسان* . الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية، ١٤٠٥هـ.

الجرجاني، أبو الحسن علي بن محمد. *التعريفات*. تحقيق وتعليق الدكتور عبدالرحمن عميرة. ط١. بيروت: عالم الكتب، ١٤٠٧هـ.

الحق آبادي، أبو الطيب محمد شمس الحق. *عون المعبود شرح سنن أبي داود* . ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٠هـ.

الراغب الأصفهاني. *المفردات في غريب القرآن*. تحقيق مكتب الدراسات والبحوث بمكتبة نزار مصطفى الباز. ط١. مكة المكرمة: مكتبة نزار مصطفى الباز، ١٤١٨هـ.

السعدي، عبدالرحمن بن ناصر. *تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان*. الرياض: الرئاسة العامة لإدارات البحوث العلمية والإفتاء والدعوة والإرشاد، ١٤١٠هـ.

الشنقيطي، محمد الأمين. *أصول الحسبة في الإسلام*. ط ١. القاهرة: دار الهداية، ١٤٠٦هـ.

______ ، *أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن* . القاهرة: مكتبة ابن تيمية، ١٤١٥هـ.

الشوكاني، محمد بن علي. *فتح القدير الجامع بين فني الرواية والدراية من علم التفسير*. بيروت: دار الفكر، ١٤٠٣هـ.

الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير. *جامع البيان عن تأويل آي القرآن* . بيروت: دار الفكر، ١٤٠٨هـ.

عمر، محمد زيان. *البحث العلمي مناهجه وتقنياته*. جدة: دار الشروق للنشر والتوزيع، ١٤٠٣هـ.

الغزالي، أبو حامد. *إحياء علوم الدين* . بيروت: دار المعرفة ، (د.ت).

______ ، *آفات اللسان*. تحقيق. د. محمد أحمد عاشور، وجمال عبد المنعم الكومي. القاهرة: دار الاعتصام، ١٩٩٠.

فياض، سليمان. *معجم الأفعال العربية الثلاثية المعاصرة* . الرياض: دار المريخ للنشر، ١٤٠٨هـ.

الفيروز آبادي. *القاموس المحيط* . ط٣. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤١٣هـ.

القرطبي، أحمد بن عمر. *المفهم لما أشكل من تلخيص كتاب مسلم* . تحقيق محيي الدين ديب وآخرين. ط١. دمشق: دار ابن كثير، ١٤١٧هـ.

ـــــ ، الجامع لأحكام القرآن. بيروت: دار إحياء التراث العربي، (د.ت).

القزويني، محمد بن يزيد. *سنن ابن ماجه*. تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٣٩٥هـ.

القشيري، مسلم بن الحجاج. *صحيح مسلم*. تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي. بيروت: دار الكتب العلمية، (د.ت).

الماوردي. *الأحكام السلطانية والولايات الدينية* . تحقيق خالد عبد اللطيف السبع العلمي. بيروت: دار الكتاب العربي، (د.ت).

المباركفوري، محمد. *تحفة الأحوذي بشرح جامع الترمذي*. ط ١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٠هـ.

مصطفى، إبراهيم وآخرون. *المعجم الوسيط* . ط٢. استانبول: دار الدعوة، (د.ت).

المناوي. *فيض القدير شرح الجامع الصغير*. ط٢. بيروت: دار الفكر، ١٣٩١هـ.

الموقع الرسمي لسماحة الشيخ عبد العزيز بن باز على الإنترنت. إملاءات الشيخ رحمه الله تحت عنوان (نصيحة عامة حول بعض كبائر الذنوب).

الميداني، عبدالرحمن بن حبنكة. *الأخلاق الإسلامية وأسسها*. ط ١. دمشق: دار القلم، ١٣٩٩هـ.

الميداني، عبدالرحمن بن حسن. *ضوابط المعرفة وأصول الاستدلال والمناظرة* . ط٣. دمشق: دار القلم، ١٤٠٨هـ.

نشواتي، عبدالمجيد. *علم النفس التربوي*. ط٢. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٥هـ.

النووي، يحيى بن شرف. *الأذكار المنتخبة من كلام سيد الأبرار*. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٤٠٣هـ.

ـــــ ، *شرح صحيح مسلم* . تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٥هـ.

الهيتمي، ابن حجر. *الزواجر عن اقتراف الكبائر*. تحقيق محمد محمود عبد العزيز وآخرين. القاهرة: دار الحديث، ١٤٢٣هـ.

ـــــ ، *تطهير العيبة من دنس الغيبة*. تحقيق مجدي السيد إبراهيم. ط١. القاهرة: مكتبة القرآن، ١٩٨٧م.

يالجن، مقداد والقاضي، يوسف. *علم النفس التربوي*. الرياض: دار المريخ، ١٤٠١هـ.

System of social observation on Backbiting & Gossip

Abdullah Bin Ibraheim Abdulrahman Al-Showaiman
Assistant Professor in the Department of Dawah and the System of social observation
Dawah and Information College
Imam Mohamed Bin Soud Islamic University, Riyadh, Saudi Arabia
dr_Al-Showaiman@hotmail.com.

(Received 3/6/1430H; accepted for publication 23/11/1430H.)

Key words: The System of social observation, Backbiting, Gossip

Abstracts. This research discuss important subject regarding the subject of Scientific matter and it is aspects of implementing, the importance of this subject is the high lighting of it is dangerous of Backbiting & defamation and the effects of this bad habit in the Muslim society because it is consider of the dangerous factors that leads to the shaking the society, This bad habit destroy the religion and the society at the same time, Also it is effects expand to others Muslim.

Because this bad habit has negative out come which shake the Muslim Religious? Suc h as saving the religion and the honor and this was the habits of the prophets, because it is dangerous to the Muslim society we prepared this research and it is legislative of in the Holly Qura'an and the effects in the Muslim Society, to be able the propagandist to know more about the denying in which spreads among the people and it is effects and it is justifications, and the way of dealing with this habit according to the scientific and legislative curriculum.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١٩٩-٢٢٨، الرياض (٢٠١٢م/١٤٣٣هـ)

أولويات البحث في التربية العلمية بالمملكة العربية السعودية

سعيد بن محمد عبدالله الشمراني

أستاذ التربية العلمية المساعد، مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات، جامعة الملك سعود،
الرياض، المملكة العربية السعودية

sshamrani@ksu.edu.sa

(قدم للنشر في ١/ ١١/١٤٣٠هـ؛ وقبل للنشر في ٣/ ٢ / ١٤٣١ هـ)

الكلمات المفتاحية: أولويات البحث، التربية العلمية.

ملخص البحث. هدفت الدراسة إلى التوصل إلى قائمة بأولويات البحث في مجال التربية العلمية في المملكة العربية السعودية، وتم استخدام أسلوب دلفاي Delphi لتحقيق هدف الدراسة، وحوت أداة الدراسة ٣١ مجالاً فرعياً تندرج تحت ثمانية مجالات رئيسة للبحث في التربية العلمية، وتم التوصل إلى مستوى الاتفاق المستهدف بين عينة الدراسة بعد نهاية الجولة الثانية. وشمل مجتمع الدراسة حملة الدكتوراه المتخصصين في التربية العلمية العاملين في الجامعات وفي القطاعات ذات العلاقة بالتعليم في المملكة العربية السعودية، و بلغ عدد العينة في الجولة الأولى ٣١ فرداً في حين بلغ عددها في الجولة الثانية ٢٤ فرداً.

ففيما يتعلق بالمجالات الرئيسة للبحث في التربية العلمية، أظهرت نتائج الدراسة أن مجالي إعداد وتأهيل معلمي العلوم و تقنيات التعليم يشكلان أولوية بحثية عالية جداً، أما مجال التنوع الثقافي والاجتماعي واختلاف الجنس ومجال تاريخ وفلسفة وطبيعة العلم فيشكلان أولوية بحثية متوسطة، في حين تقع المجالات الأربع الرئيسة المتبقية ضمن أولوية بحثية عالية. أما فيما يتعلق بالمجالات الفرعية للبحث، فقد أظهرت النتائج أن ١١ مجالاً فرعياً يقع في نطاق الأولوية البحثية العالية جداً، و ١٥ مجالاً تقع في نطاق الأولوية البحثية العالية، في حين تقع خمسة مجالات في نطاق الأولوية البحثية المتوسطة. وقدم الباحث في نهاية الدراسة عدداً من المقترحات والتوصيات.

المقدمة

يعد البحث العلمي أساساً لتقدم الدول ورقيها؛ لذا ارتبطت خطط التنمية في كثير من الدول بإنشاء العديد من المراكز البحثية المتقدمة، كما أن المستجدات والممارسات الحديثة في المجالات المختلفة ارتبطت كذلك بنتائج البحث العلمي. من هذا المنطلق حرصت الدول المتقدمة على دعم البحث العلمي في كافة المجالات، ويعد مستوى الدعم المادي وعدد الأوراق العلمية التي تنشر، ومعدل النشر السنوي للباحث أهم المؤشرات التي يمكن استقراؤها للتعرف على مدى تفوق واهتمام تلك الدول بالبحث العلمي، وإذا ما تمت مقارنة الدول المتقدمة بالدول العربية فيما يتعلق بحجم تلك المؤشرات، نلحظ فجوة واسعة بين تلك الدول ودولنا العربية.

فعلى مستوى الدعم المادي للبحث العلمي يشير العبد القادر وآخرون (١٤٢٣هـ) إلى أنه في عام ١٩٩٨م كان نصيب الدول السبع الصناعية مجتمعة نحو ٨٧٪ من حجم الإنفاق العالمي على البحث العلمي، فيما كان نصيب بقية دول العالم ومن ضمنها الدول العربية نحو ١٣٪. كما تراوح متوسط إنفاق تلك الدول السبع على البحث العلمي خلال الفترة بين ١٩٩٠-١٩٩٨م بين ٢,١٧٪ و ١,٢٧٪ من دخلها الوطني في حين احتلت مصر أعلى مستوى للإنفاق على البحث العلمي بين الدول العربية بنسبة ٠,٣٥٪ من الدخل الوطني لها (العبد العالي، ٢٠٠٠م). كما أن مؤشر عدد الأوراق العلمية ومعدل النشر العلمي للباحث يظهر ضعفاً كبيراً للدول العربية مقارنة بالدول المتقدمة، فقد أكد البرغوثي وأبوسمرة (٢٠٠٧م) أنه تم نشر ٣٠٥ ملايين ورقة بحث علمية في جميع أنحاء العالم خلال خمس سنوات، كان نصيب الولايات المتحدة الأمريكية ٣٤٪ منها في حين لم يتجاوز مجموع الأوراق التي تم نشرها في الدول العربية مجتمعة ١٪ من مجموع تلك الأوراق، كما أشار غانم (٢٠٠٠م) إلى أن إنتاجية الباحث في الوطن العربي بلغت ٠,٢ بحثاً سنويا؛ في حين وصل إلى ١,٥ في الدول المتقدمة. وأظهرت دراسة كل من الزهراني (١٤١٧هـ) والبنيان والبلوي (١٤٢٢هـ) أن معدل إنتاج أعضاء هيئة التدريس من البحث العلمي في بعض الجامعات السعودية لم يتجاوز ٠,٤٣ عملاً سنوياً؛ في حين وجد الشايع (١٤٢٦هـ) أن معدل الإنتاج العلمي لعضو هيئة التدريس في العلوم الإنسانية في جامعة الملك سعود بلغت ١,٢٥ عملاً سنوياً. وقد عزى الشايع ارتفاع هذا المعدل إلى اشتماله على الأوراق العلمية المقدمة في المؤتمرات والندوات والتي تمثل ٠,٣٧ من الإنتاجية العلمية السنوية لعينة الدراسة.

وقد أكدت العديد من الدراسات وجود مجموعة من المعوقات التي يعاني منها البحث العلمي في الدول العربية. فيرى غانم (٢٠٠٠م) أن من أهم الصعوبات التي يعاني منها البحث العلمي في الدول العربية ضعف الدعم المادي المخصص له، وضعف الدراسات العليا

في الجامعات العربية، وعدم وجود سياسة علمية واضحة للبحث العلمي. كما حددت دراسة الشايع (١٤٢٦هـ) عدداً من معوقات البحث العلمي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود، من أهمها: محدودية الدعم المادي، وكثرة الأعباء التدريسية. وأشارت دراسة البنيان والبلوي (١٤٢٢هـ) ودراسة الزهراني (١٤١٧هـ) إلى وجود عدد من المعوقات التي أثرت على مستوى إنتاج عضو هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية، منها: معوقات مرتبطة بالجامعات كندرة المؤتمرات والندوات المنعقدة، وانخفاض الحوافز المادية، وعدم إعطاء الجامعات الأولوية للبحث العلمي، وتقصير مراكز البحوث في تنشيط حركته.

وعلى الرغم من أن المملكة العربية السعودية تعاني من نفس المشكلات التي تعاني منها بقية الدول العربية فيما يخص البحث العلمي، إلا أن العديد من المؤشرات تؤكد زيادة اهتمام المملكة العربية السعودية بالبحث العلمي؛ حيث يشير الرعدان (١٤٢٨هـ) إلى أن المملكة العربية السعودية قامت بزيادة معدل الإنفاق على البحث العلمي الذي لم يتجاوز ٠,٢٥٪ من الدخل الوطني في السنوات القليلة الماضية ليصل خلال العشرين سنة القادمة إلى ٢,٥٪. ويعد هذا المعدل المستهدف مضاهياً للإنفاق على البحث العلمي في الدول المتقدمة (العبد العالي، ٢٠٠٠م). كما أنشأت الجامعات السعودية مراكز للبحث العلمي في جميع كلياتها واستحدثت عمادات للبحث العلمي بعد صدور اللائحة الموحدة للبحث العلمي عام ١٤١٩هـ، بهدف تذليل ما يمكن أن يعيق أحد إعداد وتقديم البحوث والدراسات. كما أسست وزارة التعليم العالي ثلاثة عشر مركزاً للتميز البحثي في الجامعات السعودية في مجالات مختلفة في السنتين الماضيتين وذلك بهدف تشجيع الجامعات على الاهتمام بنشاط البحث العلمي والتطوير لتحقيق توجهات خطة التنمية الثامنة للملكة والتي ركزت على دعم وتشجيع البحث العلمي والتطور التقني.

ويعد مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات أحد تلك المراكز الناشئة والذي تم تأسيسه عام ١٤٢٨هـ تقديراً لأهمية البحث في تعليم العلوم والرياضيات ودوره في نهضة ومستقبل المملكة العربية السعودية. فتطوير التعليم بشكل عام وتعليم العلوم والرياضيات بشكل خاص يقع ضمن أولويات الدول المتقدمة؛ حيث أشار ديبور (DeBoer, 1991) إلى أن تعليم العلوم أو التربية العلمية (Science Education) بشكل خاص كان المتهم الأول في تراجع التفوق الأمريكي في الستينات من القرن الميلادي الماضي، ولذلك دُعمت الكثير من البرامج التعليمية والمشاريع الوطنية المتعلقة بالتربية العلمية في ذلك الحين في محاولة لإصلاح النظام التعليمي من أجل النهوض بالمجتمع الأمريكي والعودة للصدارة والتفوق مرة أخرى. وأكد ديبور على ضرورة الاهتمام بتطوير التربية العلمية قبل أن تقع الولايات المتحدة الأمريكية في مأزق مشابه لما

حدث لها في منتصف القرن الميلادي الماضي. كما أشار إدوارد (Edwards, 1994) إلى صدور العديد من التقارير عن واقع التربية العلمية وتعليم الرياضيات في الولايات المتحدة الأمريكية والتي ترى أن مستقبل الولايات المتحدة الأمريكية مرهون بالواقع التعليمي بشكل عام وواقع التربية العلمية وتعليم الرياضيات بشكل خاص.

إلا أن التطوير الذي يتبناه مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات لا بد أن ينطلق من خطط ومرتكزات واضحة تسهم في إعادة هيكلة البحث العلمي في التربية العلمية وتعليم الرياضيات، واستثمار المكتسبات البشرية والمادية المتوافرة، وتذليل العقبات التي يعاني منها البحث العلمي في المملكة العربية السعودية. ولعل أولى الخطوات التي لابد أن يجريها المركز، رسم خريطة بحثية تسهم في توجيه البحث في التربية العلمية وتعليم الرياضيات لما يخدم واقع تعليمهما في المملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة

إن البحث العلمي المنظم المنبثق من أولوياته في مجالٍ ما يثري العملية البحثية ويوجهها إلى خدمة ذلك المجال من ناحية ومتطلبات التنمية الوطنية من ناحية أخرى؛ ولذلك تؤكد الشامسي (٢٠٠٢) على أن أهم عوامل توجيه البحث العلمي ودفعه باتجاه المجالات العلمية الأكثر حيوية وأهمية للبلد الذي تجرى فيه البحوث هو تحديد الأولويات البحثية. كما أشار سيمونز وآخرون (Simmons et al., 2005) إلى أهمية وضع خطة على المستوى العالمي للبحث في التربية العلمية تنسق جهود الباحثين والمؤسسات العامة والمتخصصة في مجال البحث في التربية العلمية. ومع إنشاء مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات في جامعة الملك سعود، وازدياد أعداد الباحثين من طلاب الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في مجال التربية العلمية، وغياب الرؤية المشتركة بين تلك الفئات في تحديد توجهات البحث التي تتسق مع حاجات المجال في المملكة العربية السعودية، فإن الاهتمام بتحديد أولويات البحث في التربية العلمية له الأثر البالغ في توجيه البحث العلمي المتعلق به، وبالتالي الارتقاء بواقع التربية العلمية إلى مستويات أفضل. إلا أنه ومن خلال مراجعة الدراسات السابقة لم يتوصل الباحث إلى دراسة علمية تهتم بتحديد تلك الأولويات في المملكة العربية السعودية، وبالتالي فإن مشكلة الدراسة الحالية تتحدد بالسؤال التالي: ما أولويات البحث في مجال التربية العلمية في المملكة العربية السعودية؟

هدف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى التوصل إلى قائمة بأولويات البحث في مجال التربية العلمية في المملكة العربية السعودية.

أسئلة الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤال التالي: **ما مستوى أولوية مجالات البحث في التربية العلمية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المتخصصين في التربية العلمية؟**

ويمكن تفريع هذا السؤال إلى:

١–ما مستوى أولوية كل مجال من مجالات البحث الرئيسة في التربية العلمية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المتخصصين في التربية العلمية؟

٢–ما مستوى أولوية كل مجال من مجالات البحث الفرعية في التربية العلمية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المتخصصين في التربية العلمية؟

أهمية الدراسة

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من إسهامها في التالي:

- المستوى الأكاديمي: حيث تعرف الباحثين بالتوجهات الحديثة في التربية العلمية من خلال تقديمها تصوراً عن مجالات البحث الحالية في التربية العلمية.
- المستوى العملي: تفيد في تحديد المجالات البحثية الأولى بالبحث في التربية العلمية في المملكة العربية السعودية.
- المستوى المؤسسي: تعمل هذه الدراسة على ترشيد البحث التربوي من خلال توجيه عمل مراكز البحث العلمي المهتمة بالتربية العلمية في تبني ودعم المواضيع الأولى بالبحث في المملكة العربية السعودية.
- المستوى العالمي: تعد هذه الدراسة امتدادا للتوجه العالمي للاهتمام بالبحث العلمي في التربية العلمية، حيث يرى بوندر وماكهساك (Bonder and MaccHsaac,1995) أهمية صناعة هذا التوجه، ويؤكد سيمونز وآخرون (Simmons et al., 2005) على ضرورة تنسيق جهود الباحثين والمؤسسات ذات الصلة بمجال البحث في التربية العلمية.
- المستوى البحثي: إسهامها في توجيه الباحثين والمراكز البحثية في المجالات المختلفة إلى أهمية إجراء مثل هذه الدراسة لتوجيه البحث في مجالات اختصاصها.

مصطلحات الدراسة

أولوية البحث Priority of research

يرى عبدالحليم وصفوت (١٣٩٩هـ) أن أولوية البحث تعني درجة أهمية البحث، ويتفق الباحث مع هذا التعريف ويعرفها إجرائياً بأنها درجة أهمية البحث التي يمكن تحديدها من خلال حساب متوسط مستوى الأهمية التي يقررها المختصون في التربية العلمية في المملكة العربية السعودية لكل مجال من مجالات البحث.

التربية العلمية Science Education

يعرف علي (٢٠٠٢م ، ٢٧) التربية العلمية بأنها "العملية التي تستهدف تزويد الفرد بمجموعة من الخبرات العلمية اللازمة لأن يصبح مثقفاً علمياً (من خلال) الاهتمام بتفهم طبيعة العلم، وتطبيق المعرفة

العلمية المرتبطة بالمواقف الحياتية، وإدراك العلاقة المتبادلة بين العلم والتقنية والمجتمع، والاستفادة من عمليات الاستقصاء العلمي والإلمام بالقيم والاتجاهات والاهتمامات المرتبطة بالعلم".

مجتمع الدراسة

شمل مجتمع الدراسة جميع حملة الدكتوراه من المتخصصين والمتخصصات في التربية العلمية في المملكة العربية السعودية، سواءً من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات أو العاملين في القطاعات الحكومية أو الأهلية ذات العلاقة بالتربية العلمية. ومع أن الباحث لم يتمكن من حصر عدد أفراد مجتمع الدراسة، وذلك لعدم وجود قاعدة بيانات تضم جميع المتخصصين في التربية العلمية في المملكة العربية السعودية، إلا أنه استفاد من قاعدة البيانات الأولية التي تم إنشاؤها في مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات والتي تحوي٥٧ متخصصاً من حملة الدكتوراه في التربية العلمية في المملكة العربية السعودية.

عينة الدراسة

شملت عينة الدراسة جميع حملة الدكتوراه من المتخصصين والمتخصصات في التربية العلمية الذين تم الحصول على بيانات مكتملة لهم من قاعدة معلومات مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات وعددهم ٤٢ متخصصاً، وقد استجاب منهم في الجولة الأولى ٣١ فرداً، استمر منهم في الجولة الثانية ٢٤ فرداً، حيث تم فقد سبعة من عينة الدراسة المشاركين في الجولة الأولى، منهم ثلاثة لم يتمكن الباحث من التواصل معهم في الجولة الثانية لعدم تقديمهم لبياناتهم الشخصية في الجولة الأولى، وأربعة آخرون لم تصل مشاركاتهم في الجولة الثانية (انظر الجدول رقم ١).

حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على تحديد أولويات البحث في مجال التربية العلمية في المملكة العربية السعودية، كما اقتصرت على حملة الدكتوراه المتخصصين في التربية العلمية في المملكة العربية السعودية في العام الدراسي ١٤٣٠/١٤٣١هـ.

أداة الدراسة

استخدم الباحث لجمع بيانات الدراسة استفتاءً تم بناؤه لغرض هذه الدراسة، ويحوي هذا الاستفتاء واحداً وثلاثين مجالاً فرعياً للبحث تندرج تحت ثمانية مجالات رئيسة، وهي:

١-تعلم العلوم

يشمل هذا الجانب الأبحاث المتعلقة بكيفية تعلم العلوم، والتطور المفاهيمي لدى متعلمي العلوم، وكذلك اتجاهاتهم، ودافعيتهم واعتقاداتهم نحو العلوم وتعلمها. كما يشمل هذا الجانب الأبحاث المتعلقة ببيئة التعلم، وتعلم العلوم غير الرسمي، وكذلك أساليب تقويم تعلم العلوم، ومدى فاعلية تلك الأساليب.

الجدول رقم (١). توزيع عينة الدراسة في الجولتين حسب الجنس والجنسية والرتبة العلمية.

الجولة	الجنس			الجنسية			الرتبة العلمية						المجموع
	ذكر	أنثى	بيانات غير متوافرة	سعودي	غير سعودي	بيانات غير متوافرة	أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد	غير أكاديمي	بيانات غير متوافرة		
الأولى	١٧	١١	٣	٢١	٧	٣	٤	٩	١٠	٥	٣		٣١
الثانية	١٣	١١	-	٢٠	٤	-	٤	٦	١٠	٤	-		٢٤

٢–تدريس العلوم

ويشمل هذا الجانب الأبحاث المتعلقة بطرائق التدريس العامة، وتطبيقاتها في مجال تدريس العلوم؛ وكذلك الأبحاث المتعلقة بطرائق التدريس الخاصة بمواضيع محددة للعلوم، والتدريس والتعلم في معامل العلوم، واتجاهات معلمي العلوم ودافعيتهم ومعتقداتهم نحو العلوم وتدريسها.

٣–مناهج العلوم وسياسات تعليم العلوم ومعاييرها

ويشمل هذا الجانب الأبحاث المتعلقة بمناهج العلوم من حيث تاريخها وبناؤها وتطويرها؛ وكذلك من حيث تكاملها مع مناهج الرياضيات، وتداخلها مع المناهج المدرسية الأخرى؛ كما يشمل هذا الجانب سياسات ومعايير تعليم العلوم.

٤–التقويم في تعليم العلوم

ويشمل هذا الجانب الأبحاث المتعلقة بتقويم محتوى كتب العلوم، وتقويم مدى كفاءة معلمي العلوم، وتقويم النظم والبرامج ذات العلاقة بتعليم العلوم، وكذلك تقويم البحث في تعليم العلوم.

٥– إعداد وتأهيل معلمي العلوم

ويشمل هذا الجانب الأبحاث المتعلقة بإعداد المعلم للخدمة، وتطوره المهني أثناءها؛ كما يشمل معايير وسياسات تأهيل معلمي العلوم، وانتقائهم للخدمة.

٦–التنوع الثقافي والاجتماعي واختلاف الجنس في تعليم العلوم

ويشمل هذا الجانب الأبحاث المتعلقة بتعليم العلوم، والتباين الثقافي والاجتماعي والاقتصادي للمتعلمين؛ كما يشمل الأبحاث ذات العلاقة بالتباين بين الجنسين في تعلم العلوم؛ كما يشمل كذلك تعليم العلوم وتعلمها للطلاب الموهوبين، وذوي الاحتياجات الخاصة، ومتدنِّي التحصيل.

٧– تاريخ وفلسفة وطبيعة العلم

ويشمل هذا الجانب الأبحاث المتعلقة بفلسفة وطبيعة وتاريخ العلم ذي الصلة بتعليم العلوم؛ كما يشمل الأبحاث المتعلقة بأخلاقيات العلم، ومبادئه ذات الصلة بتعليم العلوم.

٨–تقنيات التعليم

ويشمل هذا الجانب الأبحاث المتعلقة بدمج تقنيات التعليم مع تعليم العلوم وتعلمه، وتقويم تعلم العلوم؛ كما يشمل الأبحاث المتعلقة باستخدام التقنية في معامل العلوم، والأبحاث المتعلقة بالتعليم الإلكتروني، والتعلم عن بعد ذي الصلة بتعليم العلوم.

واستخدم الباحث مقياس ليكرت Likert الخماسي لتحديد استجابة عينة الدراسة نحو مستوى أولوية كل مجال فرعي من مجالات البحث في التربية العلمية، حيث تراوحت مستويات الأولوية بين أولوية عالية جداً، وتم تمثيلها عددياً بالرقم (٥)؛ وأولوية منخفضة جداً، وتم تمثيلها بالرقم (١). ولتفسير نتائج الدراسة قسم الباحث مدى استجابات العينة لفقرات الاستبانة إلى فئات متساوية حسب التالي:

- مجال ذو أولوية منخفضة جداً عندما يكون متوسطه الحسابي بين (١–١,٨).
- مجال ذو أولوية منخفضة عندما يكون متوسطة الحسابي بين (١,٨١–٢,٦).
- مجال ذو أولوية متوسطة عندما يكون متوسطة الحسابي بين (٢,٦١–٣,٤).
- مجال ذو أولوية عالية جداً عندما يكون متوسطة الحسابي بين (٣,٤١–٤,٢).
- مجال ذو أولوية عالية جداً عندما يكون متوسطة الحسابي بين (٤,٢١–٥).

صدق الأداة وثباتها

للتحقق من الصدق الظاهري للأداة Face Validity قام الباحث بالخطوات التالية:

١–عرض الأداة في صورتها الأولية على اثنين من الخبراء في التربية العلمية ومن ثم الاستفادة من آرائهما حول مجالات البحث في التربية العلمية وتعريف كل مجال.

٢– استخدام الأداة لإجراء دراسة استطلاعية عن أولويات البحث في التربية العلمية في المملكة العربية السعودية والتواصل مع عينة عددها ٤٩ من المتخصصين في التربية العلمية (حملة ماجستير أو دكتوراه في التربية العلمية)، وقد تم التركيز لإعداد الدراسة الحالية على الاستفادة من آرائهم حول مجالات البحث في التربية العلمية.

٣–الاستفادة من آراء المتخصصين في التربية العلمية المشاركين في ورشة عمل "أولويات البحث في تعليم العلوم والرياضيات في المملكة العربية السعودية" التي اعتمدت على نتائج الدراسة الاستطلاعية عن أولويات البحث في التربية العلمية وتعليم الرياضيات والتي أجراها مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات في تاريخ ١٤٣٠/١/٢٣هـ، وذلك فيما يتعلق بمجالات البحث في التربية العلمية.

ولحساب ثبات الأداة تم حساب معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha في كل جولة من جولات الدراسة،

حيث بلغت قيمة الثبات في كلتا الجولتين ٠,٩٤، وتعتبر هذه النتيجة عالية مما يؤكد مناسبة الأداة لأغراض الدراسة.

منهج الدراسة

اتبعت هذه الدراسة أسلوب دلفاي Delphi للتعرف على رأي الخبراء حول أولويات البحث في التربية العلمية، ويعرِّف لينستون وتوروف (Linstone & Turoff, 2002) أسلوب دلفاي Delphi بأنه طريقة لبناء مراحل اتصال فعال بين أفراد مجموعة للتعامل مع مشكلة معقدة، أما ديلبك وفانديفن وفوستافسن (Delbecq, Van de Ven, & Gustafson, 1975) فيعرفونها بأنها طريقة منظمة لتحفيز وجمع الآراء حول موضوع محدد من خلال مجموعة متتابعة من الاستفتاءات المصممة بعناية، بحيث تقدَّم معلومات مختصرة للمستجيبين عند كل جولة عن الجولات السابقة لها، ويتفق هذان التعريفان على أن أسلوب دلفاي Delphi يركز على عملية إدارة الحوار بين أفراد العينة من خلال عدة مراحل يطلق عليها "جولات" "Rounds" وذلك للخروج بنتيجة حول قضية معينة، حيث يتم في هذا الأسلوب استفتاء عينة الدراسة بشأن موضوعها، وبعد جمع المعلومات يتم تلخيصها والاستفادة منها للتواصل مع نفس العينة مرة أخرى للتعرف على آرائهم حول نفس الموضوع بعد مراجعتهم لآرائهم السابقة وآراء المجموعة في الجولة الأولى. وعادة ما تتكرر هذه الخطوة عدة مرات إلا أنه لابد من إعطاء عينة الدراسة فرصة واحدة على الأقل لمراجعة آرائهم حول موضوع الدراسة في ضوء رأي المجموعة الذي يزودون به (Linstone & Turoff, 2002).

ويشير هانافين (Hanafin, 2004) إلى أن استخدام هذا الأسلوب يعتبر مفيداً في الحالات التالية:

١-عندما لا تسمح مشكلة الدراسة بتطبيقات مباشرة لإجراءات تحليلية دقيقة وإنما يمكن الاستفادة من جمع آراء الأشخاص للتعامل مع هذه المشكلة.

٢-عندما يصعب جمع أفراد عينة الدراسة لنقاش مشكلة الدراسة بشكل مباشر نظراً لطبيعة أعمالهم ووظائفهم.

٣-عندما تكون عينة الدراسة كبيرة مما يعيق تبادل الآراء والتفاعل المباشر مع بعض أفراد العينة، مع عدم وجود وقت أو ميزانية كافيين لتنظيم لقاءات يتم فيها طرح الآراء، والخروج بنتائج في ظل العدد الكبير للمشاركين.

٤-عندما تطغى المشكلات الأخلاقية والاجتماعية على المشكلات الاقتصادية والتقنية المرتبطة بمشكلة الدراسة.

ويؤكد رو ورايت (Rowe and Wright, 1999) أن لهذا الأسلوب أربع خصائص مميزة له:

١-كون أفراد العينة غير معروفين لبعضهم البعض مما يسمح بتبادل أكثر حرية للآراء، لذلك يتم التركيز في هذا الأسلوب على نقد الأفكار بدلاً من نقد الأشخاص.

٢-يتم في هذا الأسلوب مراجعة وتطوير الآراء في ضوء رأي أفراد المجموعة بعد أن يتم تلخيصه لهم في نهاية كل دورة من دورات الدراسة.

٣-يعطي هذا الأسلوب الفرصة لأفراد العينة لتغيير آرائهم أو توضيحها.

٤-يمكن هذا الأسلوب الباحثين من الخروج بنتائج مدمجة للمجموعة يمكن معالجتها إحصائيا ومناقشتها. إلا أن أبرز عيوب هذا الأسلوب تعدد الجولات مما يُسهم في زيادة الجهد والوقت الذي يبذله الباحث سواءً في التواصل مع أفراد العينة أو في جمع الآراء واختصارها بعد نهاية كل جولة. كما أن عدد أفراد العينة يتناقص مع كل جولة جديدة.

ويرى هسو وساندفورد (Hsu & Sandford, 2007) أن أسلوب دلفاي Delphi يهدف إلى تحقيق الإجماع Consensus بين عينة الدراسة حول موضوع معين، إلا أن كلاً من أوزبورن وزملائه وكانتز (Osborne, et al. 2002; Kantz, 2004) يؤكدون على أنه لا يلزم أن يتم في هذا الأسلوب التركيز على الإجماع بين أفراد العينة، حيث يمكن أن يستخدم هذا الأسلوب للتعرف على مدى الاختلاف بين وجهات نظر المجموعات الفرعية لعينة الدراسة؛ ولذلك يؤكدون على أنه يمكن التركيز على قياس مدى استقرار آراء عينة الدراسة Stability عند نهايتها بدلاً من مجرد التعرف على رأي المجموعة ككل حول موضوع الدراسة. ولذلك يشير أوزبورن وزملاؤه (Osborne et al., 2002) إلى أن التوقف عن إجراء جولات جديدة باستخدام أسلوب دلفاي Delphi يتم في حال التوصل إما إلى إجماع بين عينة الدراسة، أو التوصل إلى نتائج ثابتة في كل جولة جديدة. ولتحقيق هدف الدراسة الحالية تم التوقف عن إجراء جولات جديدة عندما تم التوصل إلى إجماع عينة الدراسة على مستوى أولوية كل مجال من مجالات البحث الفرعية في التربية العلمية.

وقد اختلف الباحثون في كيفية قياس إجماع عينة الدراسة حول موضوع الدراسة، فقد أكد راينز وهان (Rayens & Hahn, 2000) على أن مجموعة من البحوث التي اتبعت أسلوب دلفاي Delphi استخدمت إما التوزيع التكراري والانحراف المعياري، وإما التباين، أو نصف المدى الربيعي لقياس مدى اتفاق عينة الدراسة. كما أشاروا إلى أن مجموعة من الدراسات الأخرى - التي أتاحت لعينة الدراسة القرار في اختيار إحدى إجابتين (مثل نعم أو لا وموافق أو غير موافق) - فضلت تحديد نسبة اتفاق مثل ٧٦٪ أو اختيار الثلثين من عينة الدراسة لأحد الخيارين لتعريف إجماع العينة؛ بينما نهج آخرون إلى ابتكار طرق رياضية أخرى لقياس إجماع عينة الدراسة مثل الطريقة التي قدمها هيكت (Hecht, 1977) والتي اعتمدت على المتوسط والرتبة للحصول على مستوى إجماع عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة. وفي الدراسة الحالية استخدام الباحث نصف المدى الربيعي Interquartile Range (IQR) للتعرف على مستوى إجماع عينة الدراسة على مستوى أولوية

كل مجال من مجالات البحث الفرعية في التربية العلمية، وهذا النوع من مقاييس التشتت يركز على الاستجابات الواقعة بين الربيع الأول والربيع الثالث من استجابات عينة الدراسة (Hatcher, 2003)، ويرى الباحث مناسبة هذا المقياس للتعرف على مستوى إجماع عينة الدراسة نظراً لاعتماد أداة الدراسة على مقياس ليكرت Likert الخماسي لتحديد استجابات أفراد العينة مما يتيح مجالاً واسعاً لتعدد الآراء وتباينها؛ وبالتالي وجود استجابات شاذة في الأطراف. كما لاحظ الباحث استخدام نصف المدى الربيعي في العديد من الدراسات التي استخدمت أسلوب دلفاي Delphi وأداة تعتمد على مقياس ليكرت Likert لتحديد استجابات عينة الدراسة (Custer, Scarcella, & Stewart, 1999; Rayens & Hahn, 2000).

ومن خلال استعراض الدراسات التي استخدمت أو استعرضت أسلوب دلفاي Delphi لاحظ الباحث صعوبة الوصول إلى اتفاق نسبته ١٠٠٪ بين عينة الدراسة على موضوعها، لذلك حاولت تلك الدراسات استخدام معنىً اصطلاحياً للاتفاق مثل إجماع ثلثي عينة الدراسة أو إجماع نسب مئوية مثل ٥١٪ أو ٦٦٪ أو ٦٧٪ أو ٨٠٪ على موضوع الدراسة (Rayens & Hahn, 2000; Osborne et al, 2003; Custer, Scarcella, & Stewart, 1999; Linstone & Turoff, 2002). ومع اعتماد الباحث على نصف المدى الربيعي للتعرف على مستوى اتفاق عينة الدراسة حول مستوى أولوية كل مجال من مجالات البحث إلا أن راينز وهان (Rayens & Hahn, 2000) أشارا إلى أنه لا يوجد اتفاق بين الباحثين حول القيمة المقبولة لنصف المدى الربيعي للقول باتفاق عينة الدراسة حول موضوع معين، في حين أن دراسة راسكين (Raskin, 1994) فضلت قبول نصف مدى ربيعي مساوٍ أو أقل من الواحد IQR≤1 للقول باتفاق عينة الدراسة، كما استخدم كستر وسكارسل وستيوارت (Custer, Scarcella, & Stewart, 1999) قيمة مقدارها IQR≤1.2 للتعبير عن اتفاق عينة الدراسة، في حين يرى راينز وهان Rayens & Hahn (2000) أن قيمة مثل IQR=1 تعتبر قيمة غير مقبولة للتعبير عن مدى اتفاق عينة الدراسة، إلا أن الباحث يرى مناسبة IQR≤1 لغرض دراسته للتعبير عن اتفاق العينة على مستوى أولوية مجالات البحث في التربية العلمية، وذلك لصعوبة الحصول على نصف مدى ربيعي أقل من الواحد في كل فقرة من فقرات الأداة نظراً لسعة مقياس ليكرت Likert المستخدم لتحديد استجابة عينة الدراسة والذي يتيح فرصة كبيرة لتباين الآراء بين أفراد عينة الدراسة، وكذلك نظراً لكثرة فقرات الأداة والتي تبلغ ٣١ فقرة مما يعسّر الوصول إلى مستوى إجماع عالٍ في كل فقراتها. وبالتالي يعرّف الباحث الإجماع في هذه الدراسة على أنه "الوصول إلى نصف مدى ربيعي مقداره واحد أو أقل IQR≤1 لكل فقرة من فقرات الأداة"، وسيتوقف الباحث عن إجراء جولات جديدة إذا تم التوصل إلى هذا المستوى من الاتفاق بين عينة الدراسة في جميع فقرات الأداة التي

تمثل مجالات البحث الفرعية في التربية العلمية. وقد تم تحقيق هذا المستوى من الاتفاق مع نهاية الجولة الثانية، وبذلك تتلخص الخطوات التي تم إجراؤها للوصول إلى البيانات النهائية للدراسة في التالي:

١- التواصل مع عينة الدراسة للتعرف على آرائهم حول أولوية كل مجال فرعي من مجالات البحث في التربية العلمية.

٢- مراسلة جميع المستجيبين من أفراد العينة في الجولة الأولى، حيث تمت مراسلة كل فرد على حدة، وتزويده برأيه الذي أورده في الجولة الأولى، ورأي المجموعة مع إتاحة الفرصة له لتغيير رأيه من عدمه، وتعتبر هذه الخطوة هي الجولة الثانية من جولات الدراسة.

٣- تم جمع البيانات مرة أخرى واعتبار نتيجة الجولة الثانية معبرة عن الآراء النهائية لأفراد العينة نظراً للوصول إلى مستوى الإجماع الذي تم تعريفه مسبقاً بين عينة الدراسة في جميع مجالات البحث الفرعية في التربية العلمية.

الأساليب الإحصائية

تم استخدام نصف المدى الربيعي Interquartile Range (IQR) للتعرف على مستوى إجماع عينة الدراسة على مستوى الأولوية البحثية لكل مجال من مجالات البحث الفرعية في التربية العلمية. كما تم استخدام المتوسط Mean لتحديد مستوى أولوية كل مجال من مجالات البحث الفرعية والرئيسة في التربية العلمية؛ وفي حال تساوي عدة مجالات في متوسطاتها، فقد تم استخدام الانحراف المعياري Standard Deviation للمفاضلة بين رتب أولويتها البحثية، حيث تم تقديم المجالات ذات الانحراف المعياري الأقل على المجالات ذات الانحراف المعياري الأعلى؛ نظراً لأن الانحراف المعياري الأقل يعبر عن تقاربٍ أكثر لآراء عينة الدراسة.

الدراسات السابقة

عند الحديث عن أولويات البحث في التربية العلمية من المهم الحديث عن تقسيم مجالات البحث في التربية العلمية؛ ولذلك سيتم عرض الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة من خلال محورين:

أولاً: مجالات البحث في التربية العملية من خلال استعراض التقسيمات الواردة في الجمعيات العلمية المتخصصة والكتب الراصدة للبحث في المجال والدراسات التي تناولت توجهات الأبحاث في التربية العلمية.

ثانياً: أولويات البحث في التربية العلمية من خلال استعراض الدراسات التي تناولت أولويات البحث في التربية العلمية وأولويات البحث التربوي بشكل عام والتي لها علاقة بالتعليم في المملكة العربية السعودية.

المحور الأول: مجالات البحث في التربية العلمية

إن أهمية تقديم تصورٍ عن مجالات البحث في التربية العلمية يكمن في عدم وجود تقسيم دقيق متفق عليه بين الباحثين في التربية العلمية يمكن أن يكون منطلقاً

لمثل الدراسة الحالية، فالباحث في التربية العلمية يجد مجموعة من التقسيمات التي قدمتها الجمعيات العلمية المتخصصة والكتب المهتمة بالبحث في التربية العلمية والدراسات المتعلقة بتوجهات الأبحاث. فعلى سبيل المثال حددت الجمعية الوطنية للبحث في تدريس العلوم في الولايات المتحدة الأمريكية (National Association for Research in Science Teaching NARST) خمسة عشر مجالاً للبحث في التربية العلمية، تتضمن:

١-تعلم العلوم (الفهم والتطور المفاهيمي).

٢-تعلم العلوم (البيئة التعليمية من حيث الخصائص والتفاعل).

٣-تدريس المرحلة الابتدائية.

٤-تدريس المرحلة المتوسطة والثانوية.

٥-تدريس المرحلة الجامعية.

٦-تعلم العلوم غير الرسمي.

٧-برامج إعداد المعلمين.

٨-برامج تطوير المعلمين.

٩-الممارسات الذاتية كالبحوث الإجرائية للمعلمين (Action research) والدراسات التي تتناول الممارسات الشخصية للمعلمين.

١٠- المنهج و التقييم والتقويم.

١١- قضايا الثقافة والمجتمع و اختلاف الجنس المرتبطة بالتربية العلمية.

١٢- تقنيات التعليم.

١٣- تاريخ وفلسفة وعلم اجتماع العلم.

١٤- التربية البيئية.

١٥- السياسات. (NARST, 2009)

كما أن الكتب الراصدة للبحث في التربية العلمية حاولت كذلك تقديم تصور عن مجالات البحث في التربية العلمية، فعلى سبيل المثال قدّم Abell & Lederman (2007) - في كتابهما Handbook of Research in Science Education - تقسيماً لمجالات البحث كخطوة أولية لحصر البحوث في مجال التربية العلمية، وتضمن هذا التقسيم خمسة مجالات رئيسة شملت مجال تعلم العلوم، ومجال الثقافة واختلاف الجنس والمجتمع وتعليم العلوم، ومجال تدريس العلوم، ومجال المنهج والتقويم، ومجال برامج المعلمين التربوية. إلا أن Fraser & Tobin (2003) - في كتابهما International Handbook of Science Education - قاما بتحديد عشرة مجالات رئيسة للبحث في التربية العلمية على المستوى العالمي شملت مجال التعلم، ومجال التعليم، ومجال تقنيات التعليم، ومجال المنهج، ومجال بيئة التعلم، ومجال القياس والتقويم، ومجال المساواة، ومجال تاريخ وفلسفة العلم، ومجال طرق البحث.

أما الدراسات التي تناولت توجهات البحث في التربية العلمية فقد قدمت تقسيمات للبحث في التربية العلمية تهدف إلى تصنيف البحوث في ضوء هذا التقسيمات. فدراسة الشايع (١٤٢٨هـ) هدفت للتعرف على توجهات وخصائص رسائل الماجستير في التربية العلمية في جامعة الملك سعود خلال الفترة من عام

١٤٠٤هـ إلى نهاية العام الدراسي ١٤٢٦/١٤٢٧هـ. وكان أحد محاور هذه الدراسة التعرف على توجهات الرسائل من حيث: المقررات، والمقاصد، والأهداف، والعناصر، والمجالات. وقد اعتمدت هذه الدراسة في تحديد مجالات أبحاث عينة الدراسة على تقسيم المعايير الوطنية للتربية العلمية (National Science Education Standards NSES) واشتملت على ستة مجالات رئيسة تضمنت: معايير المحتوى، ومعايير تدريس العلوم، ومعايير النمو المهني والتي تشمل معايير إعداد وتأهيل المعلمين وكذلك معايير النمو المهني أثناء الخدمة، ومعايير التقويم، ومعايير برنامج التربية العلمية، ومعايير نظام التربية العلمية.

أما دراسة Tsai & Win (2005) فقد تناولت توجهات البحوث من عام ١٩٩٨م إلى عام ٢٠٠٢م في ثلاث مجلات محكمة متخصصة في التربية العلمية صادرة عن جمعيات علمية في الولايات المتحدة الأمريكية. وقد اعتمد الباحثان في تصنيف بحوث هذه المجلات على التقسيمات التي اعتمدتها الجمعية الوطنية للبحث في تدريس العلوم (NARST) مع بعض التعديل عليها. وقد شمل هذا التقسيم تسعة مجالات رئيسة لتعليم العلوم تضمنت: مجال برامج المعلمين، ومجال التدريس، ومجال التعلم (مفاهيم التلاميذ و التطور المفاهيمي)، ومجال التعلم (بيئة التعلم و خصائص المتعلمين)، ومجال الأهداف والسياسات والمنهج والقياس والتقويم، ومجال القضايا الثقافية والاجتماعية واختلاف الجنس المتعلقة بتعليم العلوم، ومجال تاريخ وفلسفة وطبيعة العلم، ومجال تقنيات التعليم، ومجال تعلم العلوم غير الرسمي.

والاستعراض السابق لتقسيمات البحث في التربية العلمية يظهر التباين بين الباحثين فيما يخص حصرهم لمجالات البحث في التربية العلمية، فالتقسيمات التي أوردها كل من Abell & Lederman (2007) و Fraser & Tobin (2003) تقسيمات متباينة رغم أن هدف الكتابين كان مشتركاً، كما أنه وعلى الرغم من أن دراسة (Tsai & Win, 2005) تم بناؤها على أساس تقسيم الجمعية الوطنية للبحث في تدريس العلوم، إلا أن تساي ووين Tsai & Win (2005) قدما رؤية تختلف عن رؤية (NARST) لمجالات البحث في التربية العلمية. ويرى الباحث أن هذا الاختلاف يمكن أن يعزى إلى غياب البناء المتفق عليه لمجالات البحث في التربية العلمية بين المختصين، وتخضع التقسيمات التي يتم إيرادها إلى رؤى صانعيها، وتهدف إلى تسهيل إتمام المهام التي بنيت لأجلها؛ ولذلك يؤكد ايبل وليدرمان Abell & Lederman (2007)، أن التقسيمات التي خلص إليها ما هي إلا محاولة لتحقيق الهدف من الكتاب، وهو احتواء كل أو أغلب البحوث في التربية العلمية.

المحور الثاني: أولويات البحث في التربية العلمية

إن المتتبع للأبحاث المتعلقة بأولويات البحث في التربية العلمية يلحظ ندرة مثل هذه الدراسات. وقد تعزى هذه الندرة إلى كون التربية العلمية تخصصاً دقيقاً

وجزءاً من المنظومة التربوية يرى البعض إمكانية التعرف على أولوياته من خلال التعرف على أولويات البحث التربوي بشكل عام. فعلى المستوى المحلي في المملكة العربية السعودية تم إجراء دراستين لتحديد أولويات البحث التربوي في المملكة العربية السعودية، صدرت إحداهما عن مركز البحوث في كلية التربية في جامعة الملك سعود (عبدالحميد وصفوت، ١٣٩٩م)، والأخرى صدرت عن وزارة المعارف (وزارة التربية والتعليم حالياً) (الضويان وآخرون، ١٤٢١هـ). إلا أنه لا توجد دراسة متخصصة تناولت أولويات البحث في مجال التربية العلمية أو غيره من المجالات التخصصية التربوية الأخرى. ومثل ذلك ينطبق على اليمن، وعمان، والإمارات العربية المتحدة، والأردن (المسوري وآخرون، ٢٠٠٣م؛ الطحان وآخرون، ١٩٩١م؛ عيسان وعطاري، ٢٠٠٦م؛ الخليلي ويله، ١٩٩٠م)، حيث تناولت هذه الدراسات أولويات البحث التربوي بعمومه في تلك الدول.

ونظراً لاحتواء البحوث التي تناولت أولويات البحث التربوي بعمومه على بعض الجوانب ذات الصلة بالتربية العلمية، فمن المهم تقديم تصور عن تلك الدراسات التي تم إجراؤها في المملكة العربية السعودية أو كانت ضمن الدول المستهدفة من البحث. وتعد الدراسة التي أجراها عبدالحميد وصفوت (١٣٩٩م) أول دراسة تم فيها تناول أولويات البحث التربوي في المملكة العربية السعودية. وهدفت هذه الدراسة إلى تحديد مشكلات التربية التي يرى رجال التعليم ضرورة توجه البحوث لها ومن ثم تحديد مستوى الأولوية البحثية لهذه المشكلات من خلال استفتاء ١٤٣ فرداً من العاملين في قطاع التربية والتعليم من مختلف مناطق المملكة العربية السعودية. وشملت أداة الدراسة ٥٠ مشكلة تربوية ارتبطت بواقع التعليم في ذلك الوقت. وأظهرت نتائج الدراسة ارتفاع الأولوية البحثية لمستوى معلمي المرحلة الابتدائية، ومستوى تلاميذ المرحلة الابتدائية في القراءة، وتطوير الإدارة المدرسية، وطرق تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية، وأهداف التعليم في المملكة. أما أقل تلك المشكلات أهمية فهي: دراسة تجربة المدرسة الشاملة، وتجربة المدرسة الحديثة، والنشاط الفني، وتجربة مدارس اليوم الواحد، ونظام التسيير الذاتي للمدرسة من قبل التلاميذ.

أما الدراسة الثانية التي تم إجراؤها بهدف التعرف على أولويات البحث التربوي في المملكة العربية السعودية، فقام بها فريق من وزارة المعارف (التربية والتعليم حالياً) (الضويان وآخرون، ١٤٢١هـ). وتتشابه هذه الدراسة في إجراءاتها مع دراسة عبدالحميد وصفوت (١٣٩٩م)؛ إلا أنها ركزت بشكل خاص على أولويات البحث في وزارة المعارف ولم تتطرق مثلاً إلى المجالات التربوية ذات الصلة بالتعليم العالي. وتم فيها التعرف على أهم المشكلات التربوية في الوزارة، ثم تحديد درجة أولوية كل مشكلة من هذه

المشكلات. وقد تم تصنيف المشكلات التربوية في هذه الدراسة إلى ١٩ مجالاً رئيساً للبحث شملت: الطالب، والمعلم، والكتب المدرسية، والمناهج، والمباني المدرسية، والمكتبات المدرسية، والإدارة المدرسية، وعلاقة المدرسة بالمجتمع، والتوجيه والإرشاد، والإشراف التربوي، والقياس والتقويم، والتربية الخاصة، ومحو الأمية، وتعليم الكبار، وتحفيظ القرآن الكريم، وكليات المعلمين، والتربية الوطنية، والنشاط المدرسي، وتقنيات التعليم، والتعليم الأهلي. وقد شارك في تحديد هذه المجالات عينة من المنتمين لوزارة المعارف، والمهتمين وأساتذة الجامعات وعددهم ٥٥٠ فرداً. أما تحديد مستوى أهمية المجالات الفرعية فقد بلغت عينة الدراسة ٢٦٠٠ فرد. وتم استخدام استفتاء للوصول إلى مستوى أولوية كل مجال من المجالات الفرعية للبحث. وأظهرت نتائج الدراسة مجموعة من الموضوعات ذات الأولية البحثية تحت كل مجال رئيس.

كما أجرت مدينة الملك عبدالعزيز دراسة هدفت إلى التعرف على أولويات البحث العلمي المشترك في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية (العبدالقادر وآخرون، ١٤٢٣هـ). وتم في هذه الدراسة التعرف على أولوية موضوعات علمية مرتبطة بمجموعة من المجالات مثل: الاجتماع، والاقتصاد، والتجارة، والبيئة، والصحة، والتربية والتعليم. وشملت الجوانب المرتبطة بالتربية والتعليم موضوعات ذات علاقة بتطوير مناهج التعليم، وطرق التدريس، والتقنيات التعليمية، والإدارة التربوية، والتوجيه والإرشاد الطلابي، ودور القطاع الخاص في العملية التعليمية، ورعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، والموهوبين، وتمويل التعليم ومصادره المختلفة، وتعريب العلوم. وشملت عينة الدراسة لمجالات العلوم الإنسانية ٢٤٥١ فرداً من كافة دول الخليج العربي الست منهم ١٠٥٨ مستجيباً من المملكة العربية السعودية. وأظهرت نتيجة الدراسة أولوية عالية لدراسة تقويم برامج إعداد معلمي التعليم العام وتطويره بما يواكب التغيرات العلمية والتربوية والفنية العالمية، وسبل تشجيع البحث العلمية وربطه بمتطلبات المجتمع واحتياجاته، وتطوير التعليم الفني والمهني، وإعداد برامج لتنمية التفكير والابتكار في مرحلة الطفولة، وتنمية مهارات التفكير العلمي لدى طلبة التعليم العام.

أما الدراسات التي تناولت أولويات البحث في التربية العلمية فسيتم التطرق إلى جميع ما تم إجراؤه دون الاقتصار على ما له علاقة بالمملكة العربية السعودية نظراً لندرة تلك الدراسات. وتعد دراسة بوتز وآخرين (Butts et al., 1978) الصادرة عن الجمعية الوطنية للبحث في تدريس العلوم (NARST) من أولى الدراسات على المستوى العالمي في هذا المجال. وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أولويات البحث في التربية العلمية في الولايات المتحدة الأمريكية وكندا؛ وتم استخدام أسلوب دلفاي (Delphi) لتحقيق هدف الدراسة. وشملت عينة الدراسة جميع المنتسبين

للجمعية في الولايات المتحدة وكندا، وتم في الجولة الأولى من الدراسة حصر مجالات البحث في التربية العلمية، وأظهرت النتائج بروز ٣٥ مجالاً للبحث مثل: تطبيقات التعلم، والتطور المعرفي النظري في الفصل الدراسي، وتحليل الممارسات التدريسية لتسهيل عملية التعلم، والعلاقة بين الدافعية والاتجاه ومستوى أداء المتعلمين والمعلمين. ثم تمّ عرض هذه القائمة في جولتين تاليتين على أعضاء الجمعية لترتيب أولوية كل مجال من تلك المجالات، حيث تم ترتيب المجالات حسب أولويتها. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مقارنة أهداف التربية العلمية في ذلك الوقت مع الأهداف قبل ١٠-٢٠ سنة يعتبر أعلى المجالات أولوية. أما أقلها أولويةً فهو تطبيقات نظريات التعلم والتطور المفاهيمي داخل الفصل الدراسي.

كما أن نفس الجمعية (NARST) أجرت دراسة أخرى (Abraham et al., 1982) لتحديد الأولويات البحثية في التربية العلمية، حيث تم اختيار ١٠١ عضو في الجمعية وطلب منهم وضع خمس أولويات في التربية العلمية. وبعد جمع تلك المجالات تم تصنيفها ضمن ستة مجالات، وهي: برامج المعلمين التربوية، والمنهج في العلوم، والمتعلم، ومتغيرات الفصل الدراسي، والمعلم، وأساليب البحث وأدواته. وتم استخدم الأسلوب المسحي معتمداً على استفتاء لتحقيق غرض الدراسة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أولى الجوانب العامة بالبحث هي: المتعلم، ويليها المنهج في العلوم، ثم متغيرات الفصل الدراسي، ثم أساليب البحث ومجالاته، ثم برامج المعلمين التربوية، ثم المعلم. أما فيما يتعلق بالمجالات الفرعية، فقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المجالات الأعلى أولوية تشمل: طرق التدريس، والتعلم والتطور المفاهيمي غير المرتبط بنظرية بياجيه، واتجاهات الطلاب وقيمهم نحو العلم والتعلم، والتطور المفاهيمي بناء على نظرية بياجيه، وأهداف التربية العلمية، والأبحاث المرتبطة بتحديد المحتوى والتدرج العلمي فيه، والتعرف على المحتوى (المفاهيم والإجراءات).

أما على مستوى الوطن العربي فلم يلحظ الباحث سوى دراسة واحدة قام بها فضل (١٩٨٨م)، وهدفت إلى تحديد أولويات البحث في مجال تعليم العلوم في دول الخليج العربية، واستفادت هذه الدراسة من الجوانب العامة وتعريفاتها التي أعدها (Abraham et al., 1982) ومستخدمةً كذلك المنهج المسحي المبني على الاستفتاء لجمع البيانات، وقد أظهرت هذه الدراسة أن إعداد المعلم يقع ضمن أعلى أولويات البحث على مستوى دول الخليج، ثم مناهج العلوم، ثم المتعلم، ثم متغيرات الفصل الدراسي، ثم المعلم، ثم أساليب البحث واهتماماته.

نتائج الدراسة ومناقشتها

مستوى الاتفاق بين عينة الدراسة

استخدم الباحث نصف المدى الربيعي Interquartile

Range (IQR) للتعرف على مدى اتفاق أفراد العينة حول مستوى أولوية كل مجال من مجالات البحث الفرعية في التربية العلمية، وحدد مستوى الإجماع المقبول بقيمة نصف مدى ربيعي مساوٍ أو أقل من الواحد (IQR≤1) لكل مجال من مجالات البحث الفرعية، كما أن عدد الجولات التي تم إجراؤها في هذه الدراسة ارتبط بالتوصل إلى هذا المستوى من الاتفاق بين عينة الدراسة لجميع المجالات الفرعية، ويوضح الجدول رقم (٢) أن عينة الدراسة وصلت إلى هذا المستوى من الإجماع مع نهاية الجولة الثانية، وبالتالي اشتملت الدراسة على جولتين، قام أفراد العينة في الجولة الأولى بتقديم آرائهم حول أولية كل مجال من مجالات البحث الفرعية، وفي الثانية قاموا بمراجعة تلك الآراء وتعديلها أو الاستمرار عليها في ضوء آرائهم الفردية ورأي المجموعة ككل، وبذلك حققت هذه الدراسة الحد الأدنى من الجولات التي يتضمنها أسلوب دلفاي Delphi كما أشار إلى ذلك لينستون وتوروف (Linstone & Turoff, 2002).

ويوضح الجدول رقم (٢) أنه تم الوصول إلى نصف مدى ربيعي قيمته مساوية للصفر (IQR=0) في سبعة مجالات فقط من أصل ٣١ مجالاً، مما قد يكون مؤشراً لاستلزام عقد جولات عديدة للوصول إلى هذه القيمة (IQR=0) في كل مجال من مجالات البحث المدرجة في أداة الدراسة، وربما أيضاً يتعذر الوصول إلى هذا المستوى مع عدد العينة المحدود والذي تناقص بمقدار سبعة أفراد بين الجولتين، وهذا ما قد يدعم ما سار إليه الباحث من تحديد مستوى الإجماع المقبول بنصف مدى ربيعي مساوٍ أو أقل من الواحد (IQR≤1).

أولويات البحث في التربية العلمية

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى أولوية كل مجال من مجالات البحث في التربية العلمية، وقد حوت أداة الدراسة ٣١ مجالاً للبحث تندرج تحت ثمانية مجالات رئيسة، وقد حدد أفراد العينة آراءهم في مستوى أولوية كل مجال فرعي من خلال مقياس ليكرت Likert الخماسي، وقد اعتمد الباحث لتحديد مستوى أولوية كل مجال من مجالات البحث على التوزيع الفئوي التالي: ١-١,٨ أولوية منخفضة جداً، ١,٨١-٢,٦ أولوية منخفضة، ٢,٦١-٣,٤ أولوية متوسطة، ٣,٤١-٤,٢ أولوية عالية، ٤,٢١-٥ أولوية عالية جداً، وستتم الإجابة عن سؤال الدراسة الرئيس من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة الفرعية كل على حدة.

الجدول رقم (٢). قيمة نصف المدى الربيعي (IQR) في الجولتين لكل مجال من مجالات البحث الفرعية في التربية العلمية.

المجال العام	المجال الفرعي	نصف المدى الربيعي IQR	
		الجولة الأولى	الجولة الثانية
تعلم العلوم	المفاهيم العلمية لدى التلاميذ و التطور المفاهيمي لديهم	١	١
	دافعية الطلاب و اتجاهاتهم واعتقاداتهم نحو العلوم وتعلمها	١	١
	بيئة التعلم	٢	١
	أساليب تقويم تعلم العلوم ومدى فاعلية تلك الأساليب	١	١
	تعلم العلوم غير الرسمي	١	١
تدريس العلوم	طرائق التدريس العامة وتطبيقاتها في تعليم وتعلم العلوم	١	١
	الأبحاث المتعلقة بطرائق تدريس موضوع معين في العلوم	١	١
	الأبحاث المتعلقة بالتدريس في معامل العلوم	١	١
	اتجاهات ودافعية واعتقادات معلمي العلوم نحو العلوم وتدريسها	٢	١
مناهج العلوم وسياسات تعليم العلوم ومعاييرها	أهداف ورؤى وسياسات ومعايير تعليم العلوم	١	١
	تاريخ مناهج وتعليم العلوم في المملكة العربية السعودية	١	١
	بناء وتطوير مناهج العلوم	٢	١
	تكامل تعليم العلوم و تعليم الرياضيات	١	٠
	الترابط بين مناهج العلوم و المناهج الدراسية الأخرى	٢	١
التقويم في تعليم العلوم	تقويم محتوى كتب العلوم	٢	١
	تقويم البحث في مجال تعليم العلوم	١	١
	تقويم مدى كفاءة معلمي العلوم المهنية والعلمية	١	١
	تقويم النظم والبرامج ذات العلاقة بتعليم العلوم	١	٠
إعداد وتأهيل معلمي العلوم	إعداد معلمي العلوم قبل الخدمة	١	٠
	التطور المهني لمعلمي العلوم أثناء الخدمة	١	٠
	معايير وسياسات تأهيل معلمي العلوم واختيارهم للخدمة	١	٠
التنوع الثقافي والاجتماعي واختلاف الجنس في تعليم العلوم	تعلم الطلاب الموهوبين وذوي الاحتياجات الخاصة ومتدنيّ التحصيل	١	١
	التنوع الثقافي والاجتماعي والاقتصادي للمتعلمين وتعليم العلوم	١	٠
	الفروق بين الجنسين في تعلم العلوم	١	١
تاريخ وفلسفة وطبيعة العلوم	فلسفة وطبيعة العلم	١	١
	تاريخ العلم	١	٠
	أخلاقيات العلم ومبادئه	١	١
تقنيات التعليم	دمج التقنية وتعليم العلوم وتعلمها	١	١
	دمج التقنية في تقويم تعلم العلوم	١	١
	دمج التقنية ومعامل العلوم	١	١
	التعليم الالكتروني والتعلم عن بعد في تعليم العلوم	٢	١

الجدول رقم (٣). المتوسط والانحراف المعياري في الجولتين الأولى والثانية ورتبة ومستوى أولوية كل مجال رئيس من مجالات البحث في التربية العلمية بعد نهاية الجولة الثانية.

المجال	الجولة الأولى		الجولة الثانية			
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	رتبة الأولوية	مستوى الأولوية
إعداد وتأهيل معلمي العلوم	٤,٦١	٠,٦٤	٤,٧٢	٠,٤٩	١	عالية جداً
تقنيات التعليم	٤,٢٤	٠,٧٧	٤,٢٢	٠,٥٦	٢	عالية جداً
تعلم العلوم	٤,٢٢	٠,٦٣	٤,١٠	٠,٥٥	٣	عالية
تدريس العلوم	٤,١٢	٠,٦٢	٤,٠٥	٠,٦٧	٤	عالية
التقويم في تعليم العلوم	٤,١٢	٠,٥٥	٣,٩٧	٠,٤٦	٥	عالية
مناهج العلوم وسياسات تعليم العلوم ومعاييرها	٣,٩٢	٠,٦٣	٣,٨١	٠,٥٥	٦	عالية
التنوع الثقافي و الاجتماعي واختلاف الجنس	٣,٤٦	٠,٧٦	٣,٣٢	٠,٦٧	٧	متوسطة
تاريخ وفلسفة وطبيعة العلوم	٣,٣٨	٠,٨٠	٣,٢٤	٠,٧٢	٨	متوسطة

السؤال الفرعي الأول: ما مستوى أولوية كل مجال من مجالات البحث الرئيسة في التربية العلمية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المختصين في التربية العلمية؟

تعتبر نتائج الجولة الثانية هي النتائج النهائية التي تعبر عن رأي أفراد عينة الدراسة (انظر الجدول رقم ٣). وتُظهر نتائج الجولة الثانية أن مجال إعداد وتأهيل معلمي العلوم جاء في الرتبة الأولى من حيث الأولوية بمتوسط مقداره ٤,٧٢ وانحراف معياري مقداره ٠,٤٩، بينما احتل مجال تاريخ وفلسفة وطبيعة العلم الرتبة الثامنة والأخيرة من حيث الأولوية بمتوسط مقداره ٣,٢٤ وانحراف معياري مقداره ٠,٧٢، وتشير قيم متوسطات المجالات العامة للبحث في التربية العلمية إلى أن إعداد وتأهيل معلمي العلوم وتقنيات التعليم يمثلان أولوية عالية جداً، بينما تشير قيم متوسطات التنوع الثقافي والاجتماعي واختلاف الجنس وتاريخ وفلسفة وطبيعة العلم إلى أنهما يمثلان مستوى أولوية متوسطة، في حين تمثل بقية المجالات أولوية عالية.

ويلاحظ من الجدول رقم (٣) تناقص الانحراف المعياري في الجولة الثانية عنه في الجولة الأولى مما يعني تقارب آراء عينة الدراسة في الجولة الثانية مقارنة بالجولة الأولى، ويعد ذلك مؤشراً إلى أن عينة الدراسة كانت أكثر اتفاقاً في الجولة الثانية منها في الجولة الأولى. وحافظت المجالات الرئيسة في الجولة الثانية على رتبها

التي حصلت عليها في الجولة الأولى سوى أن مجال التقويم في تعليم العلوم تقدم ليصبح في الرتبة الرابعة، ومجال تدريس العلوم تأخر ليصبح في الرتبة الخامسة. والملاحظ أن عينة الدراسة في الجولة الثانية توجهت إلى تأكيد أولوية المجالات التي حازت على أولوية أعلى في الجولة الأولى وتأكيد تراجع أولوية المجالات التي حازت على أولوية أقل في الجولة الأولى، كما حاولت عينة الدراسة التمييز بين أولوية المجالات التي تقع في المنتصف في الجولة الثانية، فمتوسط استجابات عينة الدراسة لمجال إعداد وتأهيل معلمي العلوم ارتفع في الجولة الثانية، كما أن متوسط استجابات عينة الدراسة لمجال تقنيات التعليم ظل مرتفعاً ولم يحدث له سوى تغير طفيف، بينما انخفضت متوسطات مناهج العلوم وسياسات تعليم العلوم ومعاييرها ومجال التنوع الثقافي والاجتماعي واختلاف الجنس، ومجال تاريخ وفلسفة وطبيعة العلم. أما متوسطا تدريس العلوم، والتقويم في تعليم العلوم فقد تمايزا في الجولة الثانية بعد أن كانا متوافقين في الجولة الأولى. وبالمثل ظهر متوسطا مجال تقنيات التعليم، ومجال تعلم العلوم.

وتتعذر مقارنة نتائج الدراسة الحالية بالدراسات التي تناولت أولويات البحث التربوي في المملكة العربية السعودية لتباين المجالات البحثية التي تناولتها تلك الدراسات مع المجالات المطروحة في الدراسة الحالية، إلا أن دراسة فضل (١٩٨٨م) تعد أقرب الدراسات إلى الدراسة الحالية نظراً لتركيزها على مجالات البحث في التربية العلمية، وكونها تناولت أولويات البحث في دول الخليج العربية الست في ذلك الوقت والتي تتضمن المملكة العربية السعودية. ومع تقارب دراسة فضل مع الدراسة الحالية فيما يتعلق بتقسيم المجالات البحثية إلى رئيسة وفرعية، إلاّ أن الدراستين لا تتفقان سوى في مجالين رئيسين، وهما: مجال إعداد المعلم، ومجال مناهج العلوم. وبمقارنة نتائج الدراستين في هذين المجالين يظهر توافقهما فيما يتعلق بمجال إعداد معلم العلوم؛ حيث حاز على الرتبة الأولى في كلتا الدراستين، في حين تباينت نتائج الدراستين فيما يتعلق بمناهج العلوم، حيث حازت على الرتبة الثانية في دراسة فضل في حين حازت على الرتبة السادسة في الدراسة الحالية. وعلى الرغم من أهمية مقارنة نتائج دراسة فضل مع نتائج الدراسة الحالية فيما يتعلق بمدى التغير في الأولويات المرتبطة بإعداد معلم العلوم، ومناهج العلوم خلال العشرين سنة التي تمثل الفارق الزمني بين الدراستين؛ إلاّ أنه ينبغي التنبه إلى أن دراسة فضل تمثل الرؤية المشتركة بين المختصين في دول الخليج العربية، والدراسة الحالية تركز على المملكة العربية السعودية. كما أن دراسة فضل لم تحدد نسبة العينة التي تم تمثيلها من المملكة العربية السعودية أو أي من الدول المشاركة، وبالتالي يصعب الربط بين المملكة العربية السعودية والأولويات التي تم تحديدها في دراسة فضل.

السؤال الفرعي الثاني: ما مستوى أولوية كل مجال من مجالات البحث الفرعية في التربية العلمية في المملكة

العربية السعودية من وجهة نظر المختصين في التربية العلمية؟

يوضح الجدول رقم (٤) أولوية كل مجال فرعي من مجالات البحث في التربية العلمية حيث احتل مجال تأهيل معلمي العلوم أثناء الخدمة الرتبة الأولى من حيث الأولوية بمتوسط مقداره ٤,٧٥ وانحراف معياري مقداره ٠,٤٤ ، بينما حاز تاريخ مناهج وتعليم العلوم في المملكة العربية السعودية على الرتبة الأدنى من حيث الأولوية بمتوسط مقداره ٢,٧١ وانحراف معياري مقداره ١. كما يوضح الجدول رقم (٤) أن مستوى أولوية المجالات الفرعية تراوحت بين أولوية عالية جداً وعالية ومتوسطة، ولم يسجل أي منها أولوية منخفضة أو منخفضة جداً، حيث حاز ١١ مجالاً فرعياً على مستوى أولوية عالية جداً، بينما حاز ١٥ مجالاً فرعياً على مستوى أولوية عالية، في حين حاز خمسة مجالات فرعية على مستوى أولوية متوسطة.

ويلاحظ من الجدول رقم (٤) أن الانحراف المعياري لمتوسطات جميع المجالات الفرعية للبحث في التربية العلمية لم يتجاوز انحرافاً معيارياً واحداً، كما أن الانحراف المعياري في الجولة الثانية أقل منه في الجولة الأولى لجميع المجالات ما عدا ستة منها، مما يعطي مؤشراً بأن استجابات عينة الدراسة كانت أكثر تقارباً في الجولة الثانية منها في جميع المجالات ما عدا تلك المجالات التي تزايد فيها الانحراف المعياري في الجولة الثانية.

ويلاحظ من مقارنة رتب المجالات في الجولتين عدم تطابق بعضها، وتراوح تباين الرتب لنفس المجال بين الجولتين من رتبة واحدة إلى سبع رتب، إلا أنه في الجملة بقيت المجالات ذات الأولوية العالية في الجولة الأولى ذات أولوية عالية في الجولة الثانية والمجالات ذات الأولوية الأقل بقيت كذلك في الجولة الثانية مع تغير في رتب تلك المجالات. ويعزو الباحث هذا التغير في الرتب إلى عدة أسباب، أولها وأهمها: هو أسلوب دلفاي Delphi المستخدم والذي يحث عينة الدراسة على مراجعة آرائها في ضوء آراء المجموعة التي تم تقديمها في الجولة الأولى؛ وثانيها: تناقص عينة الدراسة في الجولة الثانية، حيث يمكن أن تكون آراء الأفراد غير المشاركين في الجولة الثانية مؤثرة في النتيجة النهائية للدراسة؛ وثالثها: احتواء أداة الدراسة على ٣١ مجالاً من مجالات البحث تم ترتيب أولويتها بناءً على متوسطها الحسابي بين ١- ٥، مما أسهم في تقارب نتائج متوسطات بعض المجالات، وبالتالي يمكن أن يحدث تغيير في رتب تلك المجالات عند حدوث أدنى تغيير في رأي أحد أفراد العينة.

كما يوضح الجدول رقم (٤) أن مجموعة المجالات الفرعية المندرجة تحت كل مجال رئيس تباينت من حيث تقارب المتوسطات ومستوى الأولوية؛ حيث يمكن ملاحظة تقارب رتب ومتوسطات ومستوى أولوية المجالات الفرعية المندرجة تحت مجال إعداد وتأهيل معلمي العلوم بحصولها على متوسطات مرتفعة

ومستوى أولوية عالٍ جداً ؛ وكذلك المجالات المندرجة تحت تاريخ وفلسفة وطبيعة العلم والتي حازت على متوسطات تقع في نطاق مستوى أولوية متوسطة ؛ بينما تباينت متوسطات ومستوى أولوية مجموعة أخرى من المجالات الفرعية المندرجة تحت مجال رئيس واحد كما في تعلم العلوم ؛ حيث حصلت بعض مجالاتها الفرعية على مستوى أولوية عالية جداً ؛ في حين أن بعضها حصل على مستوى أولوية عالية. وكما في مناهج العلوم وسياسات تعليم العلوم ومعاييرها، حيث تراوح مستوى أولوية المجالات الفرعية المندرجة تحتها بين أولوية متوسطة وعالية وعالية جداً. ويعزو الباحث هذا التباين بين أولوية المجالات الفرعية المندرجة تحت مجالٍ رئيسٍ واحد إلى تداخل المجالات الرئيسة مع بعضها البعض، ووجود فوارق أو روابط بين بعض المجالات ليس له ارتباط بالتصنيف الذي احتوته أداة الدراسة. فقد تم تصنيف مجالات البحث في التربية العلمية في هذه الدراسة بهدف حصر مجالات البحث وليس التوصل إلى تصنيف حادٍ يمنع من تداخل المجالات وارتباطها ببعضها البعض. فعلى سبيل المثال، تم تصنيف مجموعة من المجالات التي ترتبط بمعلم العلوم وإعداده تحت مجال إعداد وتأهيل معلم العلوم، إلا أن بعض المجالات الأخرى المرتبطة بمعلم العلوم مثل تقويم مدى كفاءة معلم العلوم المهنية والعلمية تم تصنيفه تحت مجال التقويم في تعليم العلوم. وقد يكون لهذا الارتباط الأثر في مستوى الأولوية التي حاز عليها مجال تقويم مدى كفاءة معلمي العلوم المهنية والعلمية رغم حصول المجالات الفرعية الأخرى المندرجة معه تحت مجال التقويم في تعليم العلوم على رتب متأخرة من حيث الأولوية.

الجدول رقم (٤). المتوسط والانحراف المعياري في الجولة الأولى والثانية ورتبة ومستوى أولوية كل مجال فرعي من مجالات البحث في التربية العلمية بعد نهاية الجولة الثانية.

المجال الرئيس	المجال الفرعي	الجولة الأولى		الجولة الثانية			
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	ترتيب الأولوية	مستوى الأولوية
تعلم العلوم	المفاهيم العلمية لدى التلاميذ والتطور المفاهيمي لديهم	٤,٢٧	٠,٨١	٤,٢١	٠,٦٦	٩	عالية جداً
	دافعية الطلاب واتجاهاتهم ودافعيتهم نحو العلوم وتعلمها	٤,٢٧	٠,٨٥	٤,١٣	٠,٧٤	١٣	عالية

تابع الجدول رقم (٤).

المجال الرئيس	المجال الفرعي	الجولة الأولى: المتوسط	الجولة الأولى: الانحراف المعياري	الجولة الثانية: المتوسط	الجولة الثانية: الانحراف المعياري	ترتيب الأولوية	مستوى الأولوية
	بيئة التعلم	٤,٢	٠,٨٥	٤,٠٨	٠,٧٨	١٥	عالية
	أساليب تقويم تعلم العلوم ومدى فاعلية تلك الأساليب	٤,٤٧	٠,٨٧	٤,٣٨	٠,٩٢	٧	عالية جداً
	تعلم العلوم غير الرسمي	٣,٩	٠,٨١	٣,٧٥	٠,٧٩	٢٤	عالية
تدريس العلوم	طرائق التدريس العامة وتطبيقاتها في تعليم وتعلم العلوم	٤,١٧	٠,٧٥	٤,٠٤	٠,٨٦	١٦	عالية
	الأبحاث المتعلقة بطرائق تدريس موضوع معين في العلوم	٣,٩	٠,٨٥	٣,٨٣	٠,٨٢	٢١	عالية
	الأبحاث المتعلقة بالتدريس في معامل العلوم	٤,٣	٠,٧٨	٤,٢١	٠,٧٢	١١	عالية جداً
	اتجاهات ودافعية معلمي العلوم نحو العلوم وتدريسها	٤,١	٠,٨٧	٤,١٣	٠,٧٤	١٣	عالية
مناهج العلوم وسياسات تعليم العلوم ومعاييرها	أهداف ورؤى وسياسات ومعايير تعليم العلوم	٤,٦٣	٠,٧٢	٤,٤٦	٠,٧٨	٥	عالية جداً
	تاريخ مناهج وتعليم العلوم في المملكة العربية السعودية	٢,٨٣	٠,٩٧	٢,٧١	١	٣١	متوسطة
	بناء وتطوير مناهج العلوم	٤,٠٧	٠,٨٩	٤,١٧	٠,٧	١٢	عالية
	تكامل تعليم العلوم و تعليم الرياضيات	٤,١	٠,٨٤	٣,٩٢	٠,٧١	١٩	عالية
	الترابط بين مناهج العلوم و المناهج الدراسية الأخرى	٣,٩٧	١	٣,٧٩	٠,٨٨	٢٢	عالية
التقويم في تعليم العلوم	تقويم محتوى كتب العلوم	٣,٩٧	٠,٩٣	٣,٧١	٠,٦٩	٢٥	عالية
	تقويم البحث في مجال تعليم العلوم	٣,٩٧	٠,٧٣	٣,٧٥	٠,٦٨	٢٣	عالية

تابع الجدول رقم (٤).

المجال الرئيس	المجال الفرعي	الجولة الأولى		الجولة الثانية			
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	ترتيب الأولوية	مستوى الأولوية
إعداد وتأهيل معلمي العلوم	تقويم مدى كفاءة معلمي العلوم المهنية والعلمية	٤,٤٧	٠,٧٩	٤,٥٤	٠,٧٨	٤	عالية جداً
	تقويم النظم والبرامج ذات العلاقة بتعليم العلوم	٤,٠٧	٠,٧٢	٣,٨٨	٠,٦١	٢٠	عالية
	إعداد معلمي العلوم قبل الخدمة	٤,٦٣	٠,٧٧	٤,٦٧	٠,٦٤	٣	عالية جداً
	التطور المهني لمعلمي العلوم أثناء الخدمة	٤,٦	٠,٦٢	٤,٧٥	٠,٤٤	١	عالية جداً
	معايير وسياسات تأهيل معلمي العلوم واختيارهم للخدمة	٤,٦	٠,٩٣	٤,٧٥	٠,٦٨	٢	عالية جداً
التنوع الثقافي والاجتماعي واختلاف الجنس في تعليم العلوم	تعلم الطلاب الموهوبين وذوي الاحتياجات الخاصة ومتدنيّ التحصيل	٤,١	٠,٨٨	٤,٠٤	٠,٨١	١٧	عالية
	التنوع الثقافي والاجتماعي والاقتصادي للمتعلمين وتعليم العلوم	٣,٢٧	٠,٩٧	٢,٩٦	٠,٧٥	٢٨	متوسطة
	الفروق بين الجنسين في تعلم العلوم	٣	٠,٩٨	٢,٩٦	١	٢٩	متوسطة
تاريخ وفلسفة وطبيعة العلوم	فلسفة وطبيعة العلم	٣,٣٧	٠,٨٦	٣,٢١	٠,٩٣	٢٧	متوسطة
	تاريخ العلم	٣,١٣	٠,٩٥	٢,٩٢	٠,٧٨	٣٠	متوسطة
	أخلاقيات العلم ومبادئه	٣,٦٣	٠,٩٣	٣,٥٨	٠,٨٣	٢٦	عالية
تقنيات التعليم	دمج التقنية وتعليم العلوم وتعلمها	٤,٣٣	٠,٧٥	٤,٢٩	٠,٦٢	٨	عالية جداً
	دمج التقنية في تقويم تعلم العلوم	٤,٢٧	٠,٨٩	٤,٢١	٠,٦٦	٩	عالية جداً
	دمج التقنية ومعامل العلوم	٤,٣٧	٠,٨	٤,٤٢	٠,٥٨	٦	عالية جداً
	التعليم الالكتروني والتعلم عن بعد في تعليم العلوم	٤	١,٠٢	٣,٩٦	٠,٨١	١٨	عالية

ويوضح الجدول رقم (٥) المجالات ذات الأولوية العالية جداً كما بينتها نتائج الدراسة الحالية والتي تظهر توافقاً جزئياً في إبراز بعض الأولويات البحثية مع دراسة عبد الحليم وصفوت (١٣٩٩م) ودراسة الضويان وآخرين (١٤٢٠هـ) ودراسة العبد القادر وآخرين (١٤٢٣هـ). إلا أن مجالات البحث في تلك الدراسات تناولت الموضوعات التربوية بعمومية دون الخوض في تخصص تربوي دقيق مثل التربية العلمية. حيث أشارت دراسة عبد الحليم وصفوت (١٣٩٩هـ) إلى أولوية إعداد المعلم، ومعامل العلوم، والتطور المهني للمعلمين، وتقويم مستوى أداء المعلمين، والمجالات المرتبطة بالطلاب الموهوبين ومتدنيّ التحصيل. كما أن دراسة الضويان وآخرين (١٤٢٠هـ) تتفق مع الدراسة الحالية في إبراز أولوية مجالي إعداد المعلم واستخدام تقنيات التعليم. في حين توافقت نتائج دراسة العبد القادر وآخرين (١٤٢٣هـ) مع نتائج الدراسة الحالية في إبراز مجالات إعداد المعلم والتطور المهني للمعلمين واستخدام تقنيات التعليم. ومع ملاحظة ما تمت الإشارة إليه سابقاً من أن دراسة فضل (١٩٨٨م) تختلف مع الدراسة الحالية في تصنيف مجالات البحث في التربية العلمية، إلا أن الدراستين تتفقان على أولوية بحث مجالات برامج إعداد معلمي العلوم واستخدام التقنية في تعليم العلوم.

الجدول رقم (٥). مجالات البحث الفرعية في التربية العلمية التي حازت على مستوى أولوية عالية جداً.

المجال	المتوسط	الانحراف المعياري	ترتيب الأولوية
التطور المهني لمعلمي العلوم أثناء الخدمة	٤,٧٥	٠,٤٤	١
معايير وسياسات تأهيل معلمي العلوم واختيارهم للخدمة	٤,٧٥	٠,٦٨	٢
إعداد معلمي العلوم قبل الخدمة	٤,٦٧	٠,٦٤	٣
تقويم مدى كفاءة معلمي العلوم المهنية والعلمية	٤,٥٤	٠,٧٨	٤
أهداف ورؤى وسياسات ومعايير تعليم العلوم	٤,٤٦	٠,٧٨	٥
دمج التقنية ومعامل العلوم	٤,٤٢	٠,٥٨	٦
أساليب تقويم تعلم العلوم ومدى فاعلية تلك الأساليب	٤,٣٨	٠,٩٢	٧
دمج التقنية وتعليم العلوم وتعلمها	٤,٢٩	٠,٦٢	٨
المفاهيم العلمية لدى التلاميذ والتطور المفاهيمي لديهم	٤,٢١	٠,٦٦	٩
دمج التقنية في تقويم تعلم العلوم	٤,٢١	٠,٦٦	٩
الأبحاث المتعلقة بالتدريس في معامل العلوم	٤,٢١	٠,٧٢	١١

التوصيات والمقترحات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يوصي الباحث بما يلي:

١- توجيه البحوث في المراكز البحثية التربوية المتخصصة لخدمة المجالات الأعلى أولوية في مجال التربية العلمية مع عدم إغفال المجالات البحثية الأخرى.

٢-إجراء مؤتمرات ولقاءات علمية متخصصة تتضمن محاورها المجالات الأعلى أولوية كما أظهرتها نتائج هذه الدراسة.

٣-توجيه بحوث طلاب الدراسات العليا في التربية العلمية إلى إجراء بحوثهم في المجالات الأعلى أولوية حسب نتائج هذه الدراسة.

كما يقترح الباحث إجراء التالي:

١- إجراء مشاريع وطنية تقويمية وتطويرية مرتبطة بالمجالات الأكثر إلحاحاً في الوقت الحاضر مثل مجال إعداد وتأهيل معلمي العلوم.

٢-دراسة توجهات الأبحاث في التربية العلمية في المملكة العربية السعودية في ضوء نتائج هذه الدراسة.

٣-دراسة أولويات البحوث في المجالات التربوية التخصصية الأخرى على غرار هذه الدراسة.

٤-دراسة مستقبلية أخرى مشابهة لهذه الدراسة كل عشر سنوات وذلك لتتبع مدى التغير في الأولويات وتتبع ما يستجد من مجالات بحثية في التربية العلمية.

٥-رسم سياسة بحثية على مستوى الأقسام والتخصصات داخل الجامعات لتوجيه البحث التربوي لخدمة قضايا المجتمع.

٦-إنشاء قواعد بيانات داخل الجامعات و المراكز لحصر البحوث والرسائل العلمية المنجزة لخدمة لتواصل والبناء المعرفي بين المتخصصين.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

البرغوثي، أحمد وأبوسمرة، محمود. "مشكلات البحث العلمي في العالم العربي". *مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)*، ١٥ (٢)، (٢٠٠٧م)، ١١٣٣- ١١٥٥.

البنيان، أحمد والبلوي، إبراهيم. "واقع الإنتاج العلمي ومعوقاته لأعضاء هيئة التدريس السعوديين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية". *مجلة جامعة الإمام (٣٦)*، (١٤٢٢هـ)، ٦٦١ - ٧١٧.

الخليلي، خليل وفكتور، بلـه. "أولويات البحث التربوي في الأردن". *أبحاث اليرموك: سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٦ (٣)، (١٩٩٠م)، ١٩- ٣٤.

الرعدان، ناصر . "البحث العلمي والتنمية". *جريدة الرياض*، ١٤٢٨هـ. تم استرجاعه في ١٤٣٠/٩/٣هـ على الرابط:
http://www.alriyadh.com/2007/12/25/article303960.html

الزهراني، سعد. "الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس السعوديين بجامعة أم القرى: واقعها وأبرز معوقاتها". *مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية* ٩ (١)، (١٤١٧هـ)، ٣٣-٨٤.

الشامسي، ميثاء. "أولويات البحث العلمي في العالم العربي". *الندوة الثانية لآفاق البحث العلمي والتطوير التكنولوجي في العالم العربي*. مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية: الرياض ٢٤- ٢٧ مارس، ٢٠٠٢م.

الشايع، فهد. *واقع الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس ومعوقاته في كليات العلوم الإنسانية في جامعة الملك سعود*. الرياض: جامعة الملك سعود، ١٤٢٦هـ.

الشايع، فهد. "توجهات وخصائص رسائل الماجستير في التربية العلمية بجامعة الملك سعود". *مجلة كليات المعلمين* ٧ (٢)، (١٤٢٨هـ)، ٤٤-١٠٠.

الضويان، محمد؛ الزهراني، علي والغنام، عبدالله. *أولويات البحث التربوي في وزارة المعارف*. الرياض: وزارة المعارف، ١٤٢١هـ.

الطحان، محمد وآخرون. "أولويات البحث التربوي في دولة الإمارات العربية المتحدة". *مجلة كلية التربية بجامعة الامارات*، ٦ (٧)، (١٩٩١م) ، ٩-٧١.

العبد العالي، عبدالرحمن. "أنظمة دعم ومتابعة البحوث في مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية". *وقائع ندوة البحث العلمي في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية: الواقع والمعوقات والتطلعات*. مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية: الرياض ١٢-١٤ نوفمبر، ٢٠٠٠م.

العبدالقادر، أحمد وآخرون. *أولويات البحث العلمي المشترك بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية*. الرياض: مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية، ١٤٢٣هـ.

المسوري، محمد؛ الجابري، عبدالرحمن والمخلافي، محمد. *"أولويات البحث التربوي كما يراها القادة التربويون في الجمهورية اليمنية"*. (٢٠٠٣م). تم استرجاعه في ١٤٣٠/٩/٦هـ من الرابط http://www.erdc-aden.com/drasat/s11.pdf،

عبدالحليم، أحمد و صفوت، عبدالحميد. *أولويات البحث التربوي في المملكة العربية السعودية*. الرياض: جامعة الملك سعود، ١٣٩٩هـ.

علي، محمد السيد. *التربية العلمية وتدريس العلوم*. القاهرة : دار الفكر العربي، ٢٠٠٢.

عيسان، صالحة وعطاري، عارف. *أولويات البحث التربوي بسلطنة عمان*. مسقط: جامعة السلطان قابوس، ٢٠٠٤.

غانم، محمد. "تكامل البحث العلمي في الجامعات العربية وأثره على التنمية الصناعية العربية". *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، (٣٧)، (٢٠٠٠م)، ١٨٢-١٨٦.

فضل، نبيل. "دراسة ميدانية لتحديد أولويات

البحث في مجال التربية العلمية للدول العربية الخليجية". *المجلة التربوية، ١٥* (٤)، (١٩٨٨)، ٢١٢-٢٦٤.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Abell, S., & Lederman, N. *Handbook of research in science education.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2007.

Abraham, M., Renner, J., Grant, W., & Westbook, S. "Priority for research in science education: A survey". *Journal of Research in Science Teaching, 19*, (1982), 697-716.

Bonder, G. and MacHsaac, D. "Acritical examination of relevance in science education. *Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching,* San Francisco, CA, April,. 22-25, 1995.

Butts, D., Capie, W., Fuller, E., May, D., Okey, J., & Yeany, R Priority for research in science education: A Delphi study. *Journal of Research in Science Teaching*, 15, (1978), 109-114.

Custer, R., Scarcella, J., & Stewart, J. "The modified Delphi technique a rotational modification". *Journal of Vocational and Technical Education, 15* (2). (1999). Retrieved August 26, 2009 from http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JVTE/v15n2/custer.html

Delbecq, A., Van De Ven, A., & Gustafson, D. *Group techniques for program planning.* Glenview, IL: Scott Foreman. (1975).

Edwards, T. G. *Current reform efforts in mathematics education.* 1994. Retrieved August 26, 2009, from http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_1/0000019b/80/16/1d/1f.pdf

Fraser, B., & Tobin, K. *International handbook of science education*. London: Kluwer Academic Publishers, 2003.

Hanafin, S. *Review of literature on the Delphi technique.* National Office of the Minister for Children and Youth Affairs, Ireland, 2004. Retrieved August 26, 2009 from http://www.omc.gov.ie/documents/publications/Delphi_Technique_A_Literature_Review.pdf

Hatcher, L. *Step by step basic statistic using SAS: student guide.* SAS institute Inc., Cary, NC, USA, 2003.

Hecht, A. *A modified Delphi technique for obtaining consensus on institutional research priorities.* Moraine Valley Community College, 1977. Retrieved August 26, 2009 from http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/35/7d/a4.pdf

Hsu, C. & Sandford, B. "The Delphi technique: making sense of consensus". *Practical Assessment, Research & Evaluation,* 12 (10), (2007). Retrieved August 26, 2009 from http://pareonline.net/pdf/v12n10.pdf

Kantz, J. *Use of a web-based Delphi for identifying critical components of a professional science master's program in biotechnology.* A non published dissertation. Texas A&M University, 2004.

Linstone, H., & Turoff, M. *The Delphi method techniques and applications.* 2002. Retrieved August 26, 2009 from http://is.njit.edu/pubs/delphibook/delphibook.pdf

National Association for Research in Science Education. *NARST Strands Description,* 2009. Retrieved August 27, 2009 from http://www.narst.org/annualconference/2010CallForProposals.pdf

Osborne, J., Collins, S., Ratcliffe, M., Millar, R., & Duschl, R. "What ideas about science should be taught in school science? A Delphi study of expert community". *Journal of Research in Science Teaching, 40,* (2002). 692-720.

Rayens, M. & Hahn, E. "Building consensus using the policy Delphi method." *Policy, Politics, & Nursing Practice,* 1, (2000). 308-315.v, 2000.

Rowe, G. & Wright, G. "The Delphi technique as a forecasting tool: Issues and analysis". *International Journal of Forecasting,* 15, (1999), 353 - 375.

Simmons, P., Brunkhorst, H., Lunetta, V., Penick, J., Peterson, J., Pietrucha, B., & Staver, J. "Developing a research agenda in science education". *Journal of Science Education and Technology,* 14, (2005), 239-252

Tsai, C., & Laydia, W. "Research trends in science education from 1998 to 2002: a content analysis of publication in selected journals". *International Journal of Science Teaching,* 27, (2003), 3-14.

Research Priorities in Science Education in Saudi Arabia

Saeed Mohammed Alshamrani
Assistant Prof. of Science Education,
The Excellence Research Center of Science and Mathematics Education
King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

(Received 1/11/1430H; accepted for publication 3/2/1431H.)

Key words: Research Priorities, Science Education

Abstract. The purpose of this study was to identify research priorities of science education in Saudi Arabia. The Delphi technique was used to establish the aimed agreement level among the science educators in universities and related agencies to education in Saudi Arabia. To collect the data, the researcher developed an instrument encompassing 31 sub-topics falling under eight main research topics.
The sample reached the aimed agreement level by the end of the second round. 31 experts participated in the first round; however, 24 of them participated in the second round. For the main research topics, the findings revealed that teacher preparation programs and professional development and educational technology fall within very high priority; however, cultural, social, and gender diversity and history, philosophy, and nature of science fall within intermediate priority; while the four remaining main topics fall within high priority. For the sub-topics, the results indicated that 11 of these topics fall within very high priority, 15 fall within high priority, and five fall within intermediate priority; however, neither main topics nor sub-topics fall within low or very low priority. At the end, the researcher provided a number of suggestions and recommendations based on the findings of this study.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٢٢٩-٢٦٦، الرياض (٢٠١٢م/١٤٣٣هـ)

الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس للتدريس في بيئة التعلم الإلكتروني

أحمد بن زيد بن عبدالعزيز آل مسعد

أستاذ مساعد، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود،

الرياض، المملكة العربية السعودية

aalmassaad@ksu.edu.sa

(قدم للنشر في ٥/ ٤/ ١٤٣١هـ؛ وقبل للنشر في ١١/ ٧/ ١٤٣١هـ)

الكلمات المفتاحية: الحاجات التدريبية، بيئة التعلم الإلكتروني، التعلم الإلكتروني

ملخص البحث. هدف البحث إلى تحديد الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود للتدريس في بيئة التعلم الإلكتروني، واعتمد الباحث المنهج الوصفي، وتم إعداد الاستبانة المناسبة والتأكد من صدقها وثباتها، كما تم تطبيق الأداة على عينة البحث (٩٧ عضو هيئة تدريس)، وتوصل الباحث إلى وجود حاجة تدريبية في مجال الحاسب في محاور محددة، ومجال التدريس في القاعة الدراسية باستخدام التقنيات الحديثة، والتدريس عبر الإنترنت، والتواصل مع الآخرين باستخدام تقنيات التعلم الإلكتروني، وتخطيط وتصميم مقررات التعلم الإلكتروني، إضافة إلى مجال توظيف تقنيات وأدوات التعلم الإلكتروني في التعليم، وتم التعرف على الفروق بين استجابات أعضاء هيئة التدريس في تحديد الحاجات التدريبية بناء على (الجنس ، الجنسية، الدرجة العلمية، القسم، الخبرة)، واتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في استجابات عينة البحث باختلاف متغير الجنسية والجنس والقسم والخبرة التعليمية، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في الاستجابات باختلاف متغير الدرجة العلمية. كما قدم البحث مفردات مقترحة للدورات التدريبية المقدمة لأعضاء هيئة التدريس للتدريس في بيئة التعلم الإلكتروني، واقترح بعض التوصيات.

المقدمة

يمتاز هذا العصر بالتطور التقني المتسارع، الذي كان له أعظم الأثر على العملية التعليمية، ومع وجود العديد من المعلمين الذين ينقصهم الإعداد الجيد للتعامل الصفي، إضافة إلى أن من هم في الصف لم يواكبوا التطورات المتسارعة (Parra, 2010). لذا تداعت النداءات بأهمية اللحاق بهذا التغيرات وتوظيفها بما يخدم العملية التعليمية، وحيث إن الوسيلة الفاعلة لمن هم على رأس العمل هي التدريب، ويكون هذا التدريب في مجالات متعددة، منها: مجال بيئات التعلم الإلكترونية، وخاصة في كيفية التدريس فيها، وحتى يحقق التدريب هدفه، كان من المهم التعرف على الحاجات التدريبية، حتى يمكن بناء البرامج التدريبية المناسبة (Meyer, 2009)، ولذا كان هدف البحث التعرف على الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود، من أجل اقتراح البرامج التدريبية المناسبة للتدريس في بيئة التعلم الإلكتروني.

مشكلة البحث

في ظلال توجه الحالي لجامعة الملك سعود بشكل عام والذي تؤكده رسالة الجامعة بـ"تقديم تعليم مميز، وإنتاج بحوث إبداعية تخدم المجتمع وتسهم في بناء اقتصاد المعرفة، من خلال إيجاد بيئة محفزة للتعلم والإبداع الفكري، والتوظيف الأمثل للتقنية، والشراكة المحلية والعالمية الفاعلة." (جامعة الملك سعود، ١٤٣٠هـ)، ولعل التوظيف الأمثل لتقنية يتم من خلال تدريب أعضاء هيئة التدريس وإعدادهم للمستقبل وفق الأسس العلمية (الإطار المفاهيمي لكلية التربية، ١٤٣٠هـ)، فأعضاء هيئة التدريس هم المصدر المهم والفاعل لمعرفة العناصر الفاعلة وغير الفاعلة في العملية التعليمية للتدريس في بيئة التعلم الإلكتروني (Meyer, 2009) فتدريبهم ينبغي أن يتم بعد معرفة الحاجات التدريبية لهم وتحديدها بشكل دقيق (التعليم: الواقع وسبل التطوير، ١٤٢٧هـ) ، وخاصة في مجال التعلم الإلكتروني(بدح، ٢٠٠٩)، كون التعلم الإلكتروني يمثل بيئة تعليمية فاعلة، ستكون الأسلوب الأنسب والأكثر انتشاراً في المستقبل القريب (النعيمي ٢٠٠١ ؛ الفار و شاهين، ٢٠٠١ ؛ خميس، ٢٠٠٣).

كما أظهرت الدراسة الاستطلاعية التي قام بها الباحث، وخبرته الشخصية في هذا المجال كونه متخصصاً في مجال التعلم الإلكتروني، وجود قصور في البرامج التدريبية الخاصة بالتدريس في بيئة التعلم الإلكتروني لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية، إضافة إلى قلة الدراسات العربية المباشرة ذات الصلة بموضع البحث—في حدود علم الباحث.

بناءً على ما سبق، يمكن تلخيص مشكلة البحث في تحديد الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود للتدريس في بيئة التعلم الإلكتروني.

أهمية البحث

تكمن أهمية البحث فيما يلي:

١- يسعى البحث إلى توجيه التدريب في الجامعة بشكل عام، وفي كلية التربية بشكل خاص للتدريب على مهارات التدريس في بيئة التعلم الإلكتروني بما يتوافق والاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس.

٢- يتوقع أن يكون البحث دافعاً لأعضاء هيئة التدريس للمشاركة في التدريب والمسارعة إليه، كونه مبنياً على احتياجاتهم التدريبية.

٣- يتوقع من البحث أن يخرج بتوصيات تساعد القائمين على تطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس، في بناء البرامج التدريبية المناسبة في مجال التعلم الإلكتروني.

أهداف البحث

يهدف البحث إلى:

١- تحديد الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس للتدريس في بيئة التعليم الإلكتروني، ويتفرع من هذا الهدف مجموعة من الأهداف، وهي:

أ) حديد الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في إجادة مهارات الحاسب الآلي.

ب) تحديد الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في التدريس في القاعة الدراسية باستخدام التقنيات الحديثة.

ج) تحديد الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في التدريس عبر الإنترنت.

د) تحديد الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني في التواصل مع الآخرين.

هـ) تحديد الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في مهارات توظيف تقنيات وأدوات التعلم الإلكتروني في التعليم.

و) تحديد الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في تخطيط وتصميم مقررات التعلم الإلكتروني.

ز) التعرف على الفروق بين استجابات أعضاء هيئة التدريس في تحديد الحاجات التدريبية بناء على (الجنس، الجنسية، الدرجة العلمية، القسم، الخبرة).

٢- اقتراح مفردات للدورات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس للتدريس في بيئة التعلم الإلكتروني.

تساؤلات البحث

التساؤل الأول

ما الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس للتدريس في بيئة التعليم الإلكتروني، ويتفرع من هذا التساؤل مجموعة من التساؤلات، وهي:

ما الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في إجادة مهارات الحاسب؟

ما الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في التدريس في القاعة الدراسية باستخدام التقنيات الحديثة؟

ما الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في التدريس عبر الإنترنت؟

ما الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني في التواصل مع الآخرين؟

ما الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في مهارات توظيف تقنيات وأدوات التعلم الإلكتروني في التعليم؟

ما الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في تخطيط وتصميم مقررات التعلم الإلكتروني؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس في تحديد الحاجات التدريبية بناء على (الجنس ، الجنسية الدرجة العلمية ، القسم ، الخبرة).

التساؤل الثاني

ما التصور المقترح لمفردات الدورة التدريبية لأعضاء هيئة التدريس للتدريس في بيئة التعلم الإلكتروني.

حدود البحث

يقتصر هذا البحث على الحدود التالية:

١- الحدود المكانية: اقتصر تطبيق هذا البحث على أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود بمدينة الرياض.

٢- الحدود الزمانية: تم إجراء البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٠/١٤٣١هـ.

٣- كما تم استبعاد أعضاء هيئة التدريس من قسم تقنيات التعليم ومسار الحاسب الآلي بقسم المناهج وطرق التدريس من عينة الدراسة كونهم من المختصين في مجال البحث.

مصطلحات البحث

الحاجات التدريبية

يعرف كوفمان (١٩٧٩) الحاجة بأنها الفجوة بين النتائج الحالية والنتائج المرغوب فيها. ويعرف الباحث الحاجات إجرائياً بأنها الفرق بين الوضع الحالي لأعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بمعارفهم وسلوكهم ومهاراتهم في بيئة التعلم الإلكتروني وبين ما هو مأمول.

بيئة التعلم الإلكتروني

هي بيئة إلكترونية تتحرر فيها بيئات التعلم التقليدية من حواجز الزمان والمكان، وتوظف فيها التقنيات الحديثة بشكل واسع ومرن، ويتاح فيها التعلم في جميع مراحل حياة المتعلم، كما تتوافر فيها الأدوات المتعددة والمتنوعة من التقنيات والنظم، كالشبكات الاجتماعية والتعاونية والمدونات والملفات والعروض المشتركة، مستفيدة من أنظمة إدارة التعلم (LMS)، وإدارة المحتوى التعليمي (LCMS).

عضو هيئة التدريس

كل من يقوم بعملية التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود بدرجة أستاذ أو أستاذ مشارك أو أستاذ مساعد أو محاضر أو معيد.

أدبيات البحث

إن تأثير تقنية المعلومات والاتصالات (ICT) في مجالات التعليم والتدريب سيتعاظم في المستقبل بناءً على العديد من المؤشرات، ومنها ما أكده الصالح(١٤٢٨هـ):

١- ظهور العديد من مشاريع التعلم الإلكتروني عن بعد في المدارس والجامعات في العالم.

٢- تنامي الاستثمار في سوق التعلم الإلكتروني حيث يوجد آلاف المقررات الإلكترونية حول العالم يمكن أن يدرسها الفرد من المنزل.

٣- توقعات بنمو الاستثمارات في التدريب الإلكتروني من (٦,٦) بليون دولار في عام ٢٠٠٢م إلى حوالي (٢٣,٧) بليون دولار في عام ٢٠٠٧م.

٤- بروز ظاهرة الجامعة الافتراضية أو المدينة الجامعية الإلكترونية بنماذج تنظيمية مختلفة (ائتلاف، وسيط.. الخ)، ووجود عشرات الجامعات التقليدية التي تقدم تعليمًا إلكترونياً عن بعد على المستويات المحلية والإقليمية والدولية.

ويوضح استرات (٢٠٠٩) أن تأثير التعلم الإلكتروني يكمن في استخدام تقنية المعلومات والاتصال، لتوسيع فرص التعلم ومساعدة الطلاب بزيادة مهاراتهم لتحقيق النجاح في المرحلة القادمة؛ لذا أكدت العديد من الدراسات على الآثار الإيجابية العالية للتعلم الإلكتروني، ومنها:

١- يسر للطلاب القدرة على تطوير مهارتهم في القرن الواحد والعشرين.

٢- حقق اتجاها إيجابياً لدى المعلمين نحو العلم وتوفير المزيد من التعلم الفردي.

٣- زاد في التفاعل الأسري والمشاركة الأبوية.

٤- ردم الفجوة الرقمية بين أفراد المجتمع، حيث شمل الطلاب بمختلف أوضاعهم الاقتصادية وذوي الاحتياجات الخاصة.

٥- وفر فرص العمل في صناعة التقنية، وتطوير القوى العاملة، مما يحقق التقدم الصناعي.

كما يمتاز العصر الحالي بسرعة التطورات الحديثة وخاصة في المجال التقني، وهذا بدوره أثر بشكل مباشر على العملية التعليمة، فبدأ العمل على توظيف هذه التقنيات في المجال التعليمي، وخاصة في التعليم الجامعي، فالتعلم الإلكتروني يعتبر السوق المستقبلية المتسارعة النمو في المجال التربوي (Holl, 2001; Wombel, 2007)، كما أنه من أبرز الأساليب التعليمية الحديثة المتمركزة على المتعلم، فهو يتميز بتجاوز الحدود الزمانية والمكانية، حيث يستطيع الطالب أن يختار ما يدرسه في الوقت الذي يريد، إضافة إلى مراعاته للفروق الفردية، وحل المشكلات

(الموسى والمبارك، ١٤٢٥هـ ؛ الزكي، ٢٠٠٦م)، ولعل الدافع وراء توظيف التعليم الإلكتروني هو مناسبته للطلاب، حيث تزداد فرص التعلم، وتزداد الخبرات التعليمية، وتوفير الأساليب المتنوعة للتواصل والمشاركة بين الطلاب والمعلمين داخل بيئة التعلم الإلكتروني (عزمي، ٢٠٠٨م).

ويشير خميس (٢٠٠٣) إلى مجموعة من العوامل التي تعيق التحديث في العملية التعليمية، ومنها:

١- نقص القوى البشرية المدربة والمتمثلة في عدم وجود الفنيين والخبراء والمتخصصين اللازمين لتطبيق مشروع التعلم الإلكتروني، ويمكن التغلب على ذلك بعقد دورات تدريبية مكثفة للقوى البشرية اللازمة، وإرسالهم في بعثات تدريبية إلى الدول المتقدمة.

٢- عدم فهم الدور الجديد للمعلم في ظل التعلم الإلكتروني: المفهوم الخاطئ السائد أن التعلم الإلكتروني يلغى دور المعلم، وهذا يتطلب توضيح الأدوار الجديدة للمعلم في التعلم الإلكتروني والتي أصبحت أكثر فاعلية وإيجابية، ولا يمكن الاستغناء فيها عن دور المعلم.

وبناء على ذلك، كان لابد من الاستخدام الفعال للأدوات الإلكترونية في بيئة التعلم الإلكتروني؛ لما لها من فوائد كبيرة فى التعليم لكل من الطالب والمعلم والإدارة في العملية التعليمية(جمعة، ٢٠٠٩م)، وهذا يمكن أن يتحقق من خلال التدريب المقدم لأعضاء هيئة التدريس في هذه المجالات، فقد توصل وانق و كوهن (Wang & Cohen, 2003) إلى حاجة أعضاء هيئة التدريس إلى التدريب لدعم وتعزيز عملية التعلم، إضافة إلى تمكين عضو هيئة التدريس من مواجهة التحديات الإستراتيجية في نظم التعليم (الجبوري، ٢٠٠٥م ؛ القرني، ١٤٢٩هـ ؛ المسعد، ١٤٢٩هـ)، والتعرف على الأساليب الجديدة في التدريس (الشربيني، ٢٠٠٤م)، كما يؤكد بدح(٢٠٠٩م) على عقد دورات تدريبية متخصصة لأعضاء هيئة التدريس في مجال تقنيات استخدام التعلم الالكتروني، وتحفيزهم على استخدامها في تدريسهم، ويعزز ذلك توصيات المؤتمر الدولي الأول للتعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد المنعقد في مدينة الرياض(١٤٣٠هـ)، بضرورة توفير برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس في برامج التعليم الإلكتروني تضمن حصولهم على المهارات اللازمة للتعامل مع برامجه وبكفاءة عالية. لذا ترى بنيدا (Pineda, 2009) أن العجز والقصور في الماضي في تطبيق التعلم الإلكتروني، كان بسبب القصور في تدريب المعلمين ودعمهم في مجالات التعلم الإلكتروني.

وحتى تحقق البرامج التدريبية الهدف المراد منها، فإنه لا بد من تصميم البرامج التدريبية على أساس الحاجات التدريبية الفعلية حتى لا تقدم المهارات والمعارف بأقل أو أكثر مما يحتاجه المتدربون (المنيع، ١٤١٦هـ)، فلا يمكن أن يكون هناك تدريب ناجح وفعال إلا إذا سبقه تحديد وتقدير لاحتياجات المتدربين

(عبدالعاطي، ربيع الأول، ١٤٢٩هـ)، ويبين كل من طعيمة والبندري(٢٠٠٤م)ما يمكن أن يسهم به تحديد الاحتياجات، وذلك من خلال:

١- صياغة التصور العامل لبرنامج التدريبي، بإعطاء أولويات للتدريب.

٢- توجيها لإمكانات والإجراءات التنفيذية للبرنامج التدريبي، لضمان تحقيق الأهداف.

٣- الاستفادة من المعلومات الناتجة من البرامج التدريبية للتنبؤ باحتياجات المستقبل.

٤- توفير الوقت والجهد والتكلفة عند تنفيذ البرنامج التدريبي.

٥- صياغة المعايير لتقويم أداء المتدربين.

ويلخص يونس(٢٠٠٦، ص٢) المفاهيم المختلفة للاحتياجات التدريبية بأنها:

١- معلومات واتجاهات ومهارات وقدرات معينة- فنية أو سلوكية يراد تنميتها أو تغييرها أو تعديلها.

٢- مثل نواحي ضعف أو نقص فنية أو إنسانية، حالية أو محتملة في قدرات العاملين أو معلوماتهم أو اتجاهاتهم أو مشكلات محددة يراد حلها.

٣- عملية مستمرة غير منتهية وذلك نتيجة للتغييرات التنظيمية أو التكنولوجية أو الإنسانية أو بسبب الترقيات أو التنقلات، التوسعات ، عمليات التطوير، أو بسبب بعض المشكلات غير المتوقعة وغيرها من الظروف التي تتطلب إعداداً وتدريباً ملائماً ومستمراً لمواجهتها.

٤- توفر ما يمكن تسميته باستمرارية النضج والتقويم الذاتي، فتحديد الاحتياجات التدريبية يسمح بالمراجعة المستمرة للواقع ودوره في الوصول إلى وضع أفضل.

٥- أهداف للتدريب تسعى المنظمة إلى تحقيقها، فالتدريب لا يكون إلا إذا كانت هناك احتياجات تدريبية.

بيئة التعلم الإلكترونية

(E-Learning Environment)

تتكون بيئة التعلم الإلكتروني من البيئات المادية والافتراضية والاجتماعية والتي تسهل التفاعل والخصوصية الفردية في عمليات التعلم (Marmolejo et al., 2007) كما تعرفها بارا (٢٠١٠) بأنها بيئة تتضمن بيئة التعلم الافتراضية والمقررات الإلكترونية والفصول الإلكترونية، ومجموعات العمل الإلكترونية، كجزء من البرامج أو الأنظمة الإلكترونية، ويتم إحداث هذه البيئة من خلال أنظمة التعلم الإلكتروني.

ويعرف المورعي (١٤٢٨هـ) بيئات التعلم بأنها أدوات وتقنيات وبرمجيات على شبكة المعلومات الدولية تمكن المدرب من نشر الدروس والأهداف ووضع الواجبات والمهام التدريبية والاتصال بمتدربيه، كما أنها تمكن الطالب من قراءة الأهداف والدروس وحل الواجبات، وهذه الأدوات تنقسم إلى قسمين:

١- أدوات وتقنيات غير تزامنية مثل: تصفح الدروس ونقلا للملفات والوثائق واستخدام البريد الإلكتروني.

٢- أدوات تزامنية: مثل المحادثة النصية والمرئية.

وقد صنف الفار (٢٠٠١) مكونات بيئة التعليم والتعلم الإلكتروني في أربعة عناصر هي: الفصول الإلكترونية، المقررات الإلكترونية، المكتبات الإلكترونية، والمعامل الإلكترونية. ويرى عزمي (٢٠٠١) أن بيئة التعلم الإلكتروني هي بيئة تعلم مادية لها مكوناتها ومواصفاتها الخاصة، وطريقة في إعدادها، فهي عبارة عن قاعات يتم تجهيزها لتدريب الطلاب على استخدام جميع وسائل التعلم الإلكترونية من أقراص مدمجة، وكتب ومقررات إلكترونية، إلى الاتصال عبر شبكة الإنترنت مع زملائهم ومعلميهم والإدارة، إلى الاتصال بالشبكة العالمية، وتتم كل هذه الإجراءات تحت إشراف المعلم. فمفهوم بيئة التعلم الإلكترونية لا يعني البيئة المدرسية الإلكترونية بمفهومها الواسع الشامل لجميع مرافقها، لكنه يعني البرنامج المصمم لتنظيم وإدارة عمليات التعليم والتعلم التي تتم عادة داخل غرفة الفصل الدراسي (الهياجنة، ٢٠٠٥)، فهذه البيئة تتطلب مهارات خاصة يجب توافرها لدى كل من المعلم والمتعلم تتلخص في مهارات التعامل مع الحاسب وإمكانياته وخدمات شبكة الإنترنت وكيفية توظيفها (الفار، ٢٠٠١).

مكونات بيئة التعلم الإلكتروني

مكونات البيئة التعليمية للتعلم الإلكتروني (عوادي وأحمد، ١٤٣٠هـ) تتركز في المكونات الأساسية (Major Players) التالية:

١- المعلم: ويتطلب فيه توافر الخصائص التالية:

أ) القدرة على التدريس واستخدام تقنيات التعليم الحديثة.

ب) معرفة استخدام الحاسب الآلي بما في ذلك الإنترنت والبريد الإلكتروني.

٢- المتعلم: ويتطلب فيه توافر الخصائص التالية:

أ) مهارات التعلم الذاتي

ب) معرفة استخدام الحاسب الآلي بما في ذلك الإنترنت والبريد الإلكتروني.

٣- طاقم الدعم الفني: ويتطلب فيه توافر الخصائص التالية:

أ) التخصص بطبيعة الحال في الحاسب الآلي ومكونات الإنترنت.

ب) معرفة بعض برامج الحاسب الآلي، ومنها على سبيل المثال:

- TCP/IP networking.
- Data communications networking – LAN - WANS.
- WWW. E-mail. and FTP server expertise.
- Operating system programs used on server.

فوائد التدريس في بيئة التعلم الإلكتروني

(UMass, 2010, pp6-7):

١- يتيح الفرصة للتفكير في طرق جديدة للتدريس.

٢- يساعد في تبني أفكار وأساليب إبداعية يمكن تنفيذها من خلال التدريس التقليدي.

٣- يساعد في التوسع في المنهج من خلال التعرف على المناهج المحلية والعالمية.

٤- يحقق الرضى للمتعلمين بما يحققه هذا النوع من التعلم من مراعاة للفروق الفردية .

٥- يحقق الملاءمة للمعلمين مقارنة بالفصول التقليدية.

الدراسات السابقة

الدراسات العربية

ومن الدراسات التي ركزت على أعضاء هيئة التدريس في الجامعات في مجال تقنيات التعليم، ما قامت به العودان (١٤٢٤هـ) ، حيث تعرفت على الاحتياجات التدريبية اللازمة لعضو هيئة التدريس في مجال التقنيات التعليمية بكليات البنات، ثم قامت بتصميم برنامج تدريبي مقترح قائم على الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس أثناء الخدمة فى مجال التقنيات التعليمية، وقد استخدمت الاستبانة لتحديد الاحتياجات التدريبية في دراستها، وبلغ عدد أفراد العينة (٣٦٤) عضو هيئة تدريس. وكانت أعلى نسبة لاحتياجاتهم في مجال استخدام الأجهزة هي للحاسب الآلي ويأتي بعدها الإنترنت ومن ثم جهاز عرض الشفافيات، أما بالنسبة للمواد التعليمية التي تستخدم مع الأجهزة فجاءت في المرتبة الأولى المواقع التعليمية على الإنترنت ويليها برمجيات الحاسب الآلي التعليمية ومن ثم شفافيات جهاز عرض الشفافيات.

وتوصل محافظة(٢٠٠٩) إلى أن أهم الخصائص الواجب توافرها في معلم المستقبل هي: المعرفة الجيدة لمحتوى موضوع التخصص، والدراسة الجيدة لخصائص المتعلمين وقدراتهم ونفسياتهم، والمهارة العالية في أساليب التدريس والتقييم، والقدرة العالية على التفاعل مع التلاميذ، والاستعداد للتنمية المهنية المستدامة، وإجادة استخدام الحاسب وتقنيات التعليم المختلفة.

وسعى الغامدي(٢٠٠٣) في دراسته إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم، وكان من نتائج الدراسة تأكيد عينة الدراسة على رغبتهم وحاجتهم التدريبية في مجال تقنيات التعليم في التعليم الجامعي، ومجالات أخرى.

وتوصلت دراسة كل من (المهيري وأبو عالي، ٢٠٠٥) إلى أهمية وضع الخطط والبرامج التي تضمن توفير تنمية مهنية لأعضاء هيئة التدريس، وضرورة ربط ترقية واستمرارية عضو هيئة التدريس بالعمل بالمشاركة في البرامج التدريبية، وأن تكون تلك البرامج شاملة لكافة الجوانب المعرفية والمهارية مع التركيز على التنمية في مجال التدريس، وإشاعة ثقافة التنمية المهنية داخل المؤسسة التعليمية مع التركيز على

استخدام التقانة بالتدريس، وإيجاد وحدة في الجامعات تهتم بتنمية عضو هيئة التدريس.

أما دراسة علي(٢٠٠٥) فلقد ركزت على أساليب تنمية وتطوير كفايات أعضاء هيئة التدريس، كما توصلت إلى مجموعة من النتائج، أهمها: أن مؤسسات التعليم العالي تفترض عدم حاجة عضو هيئة التدريس للتدريب، مع أن التدريب يحسن الأداء ويربط عضو هيئة التدريس بالاتجاهات الحديثة في مجاله؛ لذا لابد من وجود سياسة مكتوبة لتدريب أعضاء هيئة التدريس ،مع تحفيزهم على الالتحاق بالدورات التدريبية، وتخصيص ميزانية للتدريب ووضع خطة شاملة لتدريب كافة منسوبي مؤسسة التعليم العالي باختلاف فئاتهم وتخصصاتهم.

أما الجبوري (٢٠٠٥) ، فلقد توصلت دراسته إلى أهمية التدريب للأستاذ الجامعي وذلك بهدف تمكينه من مواجهة التحديات الإستراتيجية في نظم التعليم ، وأوصى بأهمية إيجاد صيغ جديدة لتحفيز عضو هيئة التدريس على تحسين أدائه ، مع توفير التدريب المناسب على استخدام الحاسب الآلي ووسائل الاتصال والبرمجيات لمواجهة التقدم السريع بالمهارات والمؤهلات .

وفي دراسة أجراها يعقوب (٢٠٠٥) حول الكفايات المهنية والصفات الشخصية المرغوبة في الأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلاب كلية المعلمين في بيئة (المملكة العربية السعودية)، كان من أهم الكفايات المهنية: سعة الاطلاع على العلم والمعرفة في مجالات متعددة، والتمكن من المادة وأساليب تدريسها، وربط المادة العلمية بواقع الحياة.

الدراسات الأجنبية

وتشير دراسة فيالا وكوينكلي(٢٠٠٧) إلى بعض الخصائص المفضلة لدى المتعلمين، ومنها: المعلم المتفهم لحاجاتهم وقدراتهم، واستخدامه للطرق والأساليب المتنوعة والمثيرة للتفكير، وامتلاكه لمهارات التواصل، وإلمامه بمادة درسه.

كما توصلت دراسة مير (٢٠٠٩) إلى معرفة العناصر المهمة التي تساعد في تطوير التدريس في بيئة التعلم الإلكتروني من خلال استبانة تم توزيعها على أعضاء هيئة التدريس، وذلك بتحديد أهم العناصر المرتبطة بالبنية التحتية، ومنها: وجود إدارة تراعي احتياجات أعضاء هيئة التدريس، ومركز للتقنيات مع الدعم الفني، وشبكة فعالة مدعمة مع خادم مناسب، ومكتبة إلكترونية، كما أكدت الدراسة على أهمية العناصر التالية للتدريس في بيئة التعلم الإلكتروني ومنها:

١- سياسات للبرامج والدروس الإلكترونية.
٢- برامج لتطوير أعضاء هيئة التدريس.
٣- حوافز تشجيعية .
٤- مجموعات العمل.
٥- نظم إدارة المقررات.

٦- أنظمة الاختبارات الآمنة.

وحول واقع أدوار أعضاء هيئة التدريس والمتعلمين في بيئة التعلم الإلكتروني، تشيرهاي(٢٠٠٩) في دراستها حول خبرات أعضاء هيئة التدريس للتدريس في بيئة التعلم الإلكتروني إلى حدوث تغير في هذه الأدوار، وهذا التغير يتناسب مع التدريس في بيئة التعلم الإلكتروني؛ ولذا تؤكد هاي (٢٠٠٩) على أهمية وجود حاجة لتوفير الدعم وتعزيز المصادر حتى يكون التغير فاعلاً ويحقق الجودة في تدريس المقررات إلكترونياً، إضافة إلى تعزيز التفاعل الذي هو عامل مهم في التدريس الإلكتروني.

وتشير دراسة أخرى(Davis, 2009) إلى أنه عندما يتلقى أعضاء هيئة التدريس تدريباً يدمج الاستراتيجيات التعليمية عبر الإنترنت، فإن أثر هذه التطبيقات والتدريب ينتقل ويُفعل في أثناء قيام أعضاء هيئة التدريس بالتدريس إلكترونياً؛ لذا تظهر الدراسة وجود حاجة لتدريب أعضاء هيئة التدريس للتدريس في بيئة التعلم الإلكتروني.

وتؤكد بارا (٢٠١٠) في نتائج دراستها على ما يلي:

١- أن توفر كليات التربية والمنظمات التعليمية مقررات وبرامج وتطوير متخصص للتدريس في بيئة التعلم الإلكتروني.

٢- أن تتأكد كليات التربية والمنظمات التعليمية من قدرة المعلمين قبل وأثناء الخدمة على الوصول والاستخدام للحاسب الآلي والإنترنت والتقنيات الحديثة.

٣- تؤكد الدراسة على أنه في ظل التسارع العالم والتطور التعليمي فلا بد من التحول للتدريس في بيئة التعلم الإلكتروني من خلال الإعداد المتكامل والمشبع بالمصادر المتوافرة وبالاستفادة من البرامج التطويرية.

٤- أهمية وجود برامج تساعد في التحول من التدريس الصفي إلى التدريس عبر بيئة التعلم الإلكتروني مع أهمية أن تبنى هذه البرامج على مواصفات ومعايير ودراسات تساعد في تطوير المعلمين للتدريس عبر بيئة التعلم الإلكتروني.

أما آبل (٢٠٠٥) في دراستها من خلال الاستبيانات والمقابلات الشخصية لـ ٢١ مؤسسة في التعليم العالي للتعرف على العوامل المؤدية للنجاح في تطبيق التعلم الإلكتروني، فقد توصلت فيما يتعلق بأعضاء هيئة التدريس إلى أهمية برامج التدريب الشاملة لهم في مجال التعليم الإلكتروني، وأهمية وجود المساعدة المباشرة في التصميم التعليمي، وإعداد المقررات، والمشاكل الفنية.

بينما يؤكد سميث (٢٠٠٥) على أن التدريس من خلال التعلم الإلكتروني يتطلب مجموعة من المهارات والكفايات، وقد حدد في دراسته مجموعة من المهارات والكفايات التي يحتاج إليها عضو هيئة التدريس للتدريس في بيئة التعلم الإلكتروني و البرامج التدريبية المناسبة.

ومما سبق يتضح أن الدراسات العربية السابقة

ركزت على تقنيات التعليم بشكل عام، وخاصة استخدام الحاسب الآلي والإنترنت (العودان، ١٤٢٤هـ ؛ محافظة، ١٤٢٩هـ ؛ المهيري و أبو عالي، ٢٠٠٥م؛ الغامدي، ٢٠٣٣)، واهتمت دراسات أخرى(المهيري و أبو عالي، ٢٠٠٥م؛ علي، ٢٠٠٥م؛ الجبوري، ٢٠٠٥م؛ يعقوب، ٢٠٠٥؛ فيالاوكوينكلي، ٢٠٠٧) بعضو هيئة التدريس وتطويره ومواصفاته وتدريبه بشكل عام، بينما تؤكد الدراسات الأجنبية على أهمية البرامج التدريبية الشاملة والقائمة على احتياجات أعضاء هيئة التدريس للتدريس في بيئة التعلم الإلكتروني (مير، ٢٠٠٩؛ هاي، ٢٠٠٩؛ Davis, 2009؛ سميث، ٢٠٠٥؛ آبل، ٢٠٠٥)، ومعرفة أثر هذا التدريب (Davis, 2009)، مع أهمية أن يكون التطوير نابعاً من كليات التربية والمنظمات التعليمية من خلال المقررات أو البرامج التطويرية قبل وأثناء الخدمة (بارا ، ٢٠١٠)، وهذا ما نفتقده في واقعنا الحالي، كما يتضح من هذا الاستعراض أن الدراسات السابقة العربية لم تركز على التدريس في بيئة التعلم الإلكتروني، وتحديد الحاجات التدريبية، لذا تمتاز هذه الدراسة بتركيزها على تحديد الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس وبناء البرامج التدريبية المناسبة وذلك في ظل التوجهات الحالية نحو التعلم الإلكتروني.

منهجية البحث

بعد الاطلاع على الدراسات المشابهة لموضوع البحث، وأدبيات مناهج البحث العلمي، اختار الباحث المنهج الوصفي، لجمع المعلومات والبيانات للوصول إلى استنتاجات تساهم في التحسين والتطوير، ولتحقيق ذلك قام الباحث بـ:

١- كتابة الإطار النظري للإجابة على تساؤلات البحث نظرياً، وعمل استبانة محددة بأبعاد واضحة ذات مصداقية وثبات، من خلال :

أ) مراجعة الإنتاج الفكري المتعلق بالموضوع باللغتين العربية والإنجليزية.

ب)زيارة موقع كلية التربية بجامعة الملك سعود على الشبكة العالمية للمعلومات وذلك بغرض التعرف على واقع الجامعة ومدى مشاركة أعضاء هيئة التدريس في محتويات الموقع .

ج) إجراء مقابلات شخصية مع أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود.

د) الاطلاع على التقارير المنشورة وغير المنشورة حول موضوع البحث.

هـ) توظيف الملاحظة وخبرات الباحث في دراسة الموضوع.

و) تحديد قائمة مبدئية بالحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود في مجال التدريس في بيئات التعلم الإلكترونية.

ز) صياغة الحاجات التي تم التوصل إليها في صورة استبانة.

ح) ضبط الاستبانة والتأكد من صدقها وثباتها

وذلك بإرسالها إلى عينة من الخبراء والمتخصصين والمهتمين بالبحث العلمي من أجل التأكد من صدقها، ثم قياسها إحصائياً للتأكد من ثباتها.

٢- تطبيق الاستبانة على عينة البحث.

٣- مناقشة النتائج وتفسيرها وتحليلها .

٤- المقترحات.

مكونات الاستبانة

تتكون الاستبانة من ثلاثة أجزاء هي:

الجزء الأول: تضمن المعلومات الشخصية عن أفراد العينة (الجنسية، الجنس، الدرجة، الخبرة التعليمية في التدريس)، إضافة إلى الخبرات الشخصية.

الجزء الثاني: ويتضمن (٦) ستة محاور في مجال التدريس في بيئة التعلم الإلكتروني، وهي:

- المحور الأول: مهارات الحاسب الآلي، وتضمّن (٩) عبارات.
- المحور الثاني: التدريس في القاعة الدراسية باستخدام التقنيات الحديثة ، وتضمّن (٥) عبارات.
- المحور الثالث: التدريس عبر الإنترنت ، وتضمن (٦) عبارات.
- المحور الرابع: التواصل مع الآخرين باستخدام تقنيات التعلم الإلكتروني، وتضمن(٧) عبارات.
- المحور الخامس: مهارات توظيف تقنيات وأدوات التعلم الإلكتروني في التعليم، وتضمن(٤) عبارات.
- المحور السادس: تخطيط وتصميم مقررات التعلم الإلكتروني، وتضمن(٧) عبارات.

الجزء الثالث: ويتضمن (الأساليب المفضلة في العملية التدريبية، وتضمن ٩ عبارات).

وزعت الإجابة المتعلقة بعبارات المحاور، وفق التدرج الخماسي (لا أدري، غير موافق بشدة، غير موافق ، موافق ، موافق بشدة)، واستخدم الباحث التدرج الخماسي للوصول إلى استجابات أكثر دقة مقارنة باستخدام التدرج الثلاثي، وتم تصحيح التدرج الخماسي على النحو الآتي (٠، ١، ٢، ٣، ٤)، كما اعتبر الباحث أن الحاجة للمهارة، عندما يكون المتوسط الحسابي للمهارة أقل من(٢,٧٥)، تعني أن عضو هيئة التدريس في حاجة للتدرب على هذه المهارة لعدم امتلاكه لها.

قام الباحث ومجموعة من المتعاونين معه بتوزيع استبانة أعضاء هيئة التدريس على عينة البحث، حيث تم توزيع ٢٠٠ استبانة، واعتذر البعض من أعضاء هيئة التدريس عن الإجابة على الاستبانة ، نظراً لانشغالهم وكثرة الأعمال والمتطلبات المصاحبة للحراك الحالي بالجامعة، ورجع منها (٩٧) استبانة، قرابة ٥٠٪، فكانت المحصلة النهائية لعينة البحث (٩٧) عضو هيئة تدريس، تلا ذلك إدخال النتائج وتحليلها إحصائياً باستخدام برنامج (SPSS).

مجتمع البحث وعينته

يتكون مجتمع البحث: من جميع أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود بمدينة الرياض، والبالغ عددهم ٤٢٨ عضواً بهيئة تدريس(إدارة الإحصاء والمعلومات، ١٤٣٠هـ)، وعينة البحث عينة عشوائية من مجتمع البحث، ويبلغ عدد المستجيبين (٩٧) عضواً.

وصف عينة البحث

يوضح الجدول رقم (١) عينة أعضاء هيئة التدريس وفق الجنسية والجنس.

الجدول رقم (١). عينة أعضاء هيئة التدريس وفق الجنسية والجنس.

عينة أعضاء هيئة التدريس وفق		التكرار	النسبة (٪)
الجنسية	سعودي	٧٦	٧٨,٤
	غير سعودي	٢١	٢١,٦
	المجموع	٩٧	١٠٠,٠
الجنس	ذكر	٦٢	٦٣,٩
	أنثى	٣٥	٣٦,١
	المجموع	٩٧	١٠٠,٠

يلاحظ أنّ ٧٨,٤٪ من العينة هم من السعوديين، بينما بلغت نسبة غير السعوديين ٢١,٦٪ من عينة البحث، كما يلاحظ أن ٦٣,٩٪ من العينة هم من الذكور، بينما نسبة الإناث ٣٦,١٪ من عينة البحث.

يوضح الجدول رقم (٢) الدرجة العلمية لعينة أعضاء هيئة التدريس.

الجدول رقم (٢) . عينة أعضاء هيئة التدريس وفق الدرجة العلمية.

الدرجة العلمية	التكرار	النسبة (٪)
أستاذ	١٢	١٢,٤
أستاذ مشارك	١٢	١٢,٤
أستاذ مساعد	٤١	٤٢,٣
محاضر	١٣	١٣,٤
معيد	١٩	١٩,٦
المجموع	٩٧	١٠٠,٠

يلاحظ أن ١٢,٤٪ من العينة هم بدرجة أستاذ، و كذلك كانت نسبة عينة الأستاذ المشارك، وكان ٤٢,٣٪ من عينة البحث بدرجة أستاذ مساعد، بينما مثلت عينة المحاضر ١٣,٤٪ والمعيد١٩,٦٪.

يوضح الجدول رقم (٣) الأقسام التي تنتمي إليها عينة أعضاء هيئة التدريس.

الجدول رقم (٣). عينة أعضاء هيئة التدريس وفق القسم.

القسم	التكرار	النسبة (٪)
الدراسات الإسلامية	٩	٩,٣
علم النفس	١٣	١٣,٤
المناهج وطرق التدريس	٢٣	٢٣,٧
التربية الخاصة	٢٥	٢٥,٨
التربية البدنية	٣	٣,١
الإدارة التربوية	٩	٩,٣
التربية الفنية	٢	٢,١
التربية	١٣	١٣,٤
المجموع	٩٧	١٠٠,٠

يلاحظ أن قسم الدراسات الإسلامية مثّلَ ٩,٣٪ من العينة، و ١٣,٤٪ من قسم علم النفس، و ٢٥,٨٪ من قسم المناهج وطرق التدريس، و ٢٥,٨٪ من قسم التربية الخاصة، و٣,١٪ من قسم التربية البدنية، و٩,٣٪ من قسم الإدارة التربوية، و٢,١٪ من قسم التربية الفنية، بينما مثّلَ قسم التربية ٩,٣٪ من عينة البحث.

يوضح الجدول رقم (٤) خبرة عينة البحث.

الجدول رقم (٤). عينة أعضاء هيئة التدريس وفق الخبرة.

الخبرة	التكرار	النسبة (٪)
أقل من ٥ سنوات	٣٠	٣٠,٩
بين ٥- ١٥ سنة	٢٦	٢٦,٨
أكثر من ١٥ سنة	٤١	٤٢,٣
المجموع	٩٧	١٠٠,٠

يلاحظ أن ٣٠,٩٪ من العينة هم أقل من ٥ سنوات ، و ٢٦,٨٪ بين ٥-١٥ سنة ، و٤٢,٨٪ هم أكثر من ١٥ سنة من عينة أعضاء هيئة التدريس.

الأداة: (الصدق والثبات للاستبانة)

صدق المحكمين

للتحقق من الصدق الظاهري للاستبانة، تم عرضها على مجموعة من المحكمين ممن لديهم خبرة في التعلم الإلكتروني والقياس والتقويم والمناهج وطرق التدريس، وذلك لبيان رأيهم حول العبارات من حيث:

١- مدى وضوح العبارات والمحاور.

٢- مدى ارتباط العبارة بالمحور.

٣- أهمية العبارات والمحاور.

٤- التعديلات أو الإضافات أو حذف العبارات.

وتم تفريغ استجابات وملاحظات المحكمين على الاستبانة، و استبعاد بعض العبارات، وتعديل بعضها.

ثبات الاستبانة

وللتأكد من ثبات الاستبانة، تم قياسها إحصائياً باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وكانت النتائج كما في الجدول رقم(٥).

الجدول رقم (٥). قيم معامل الثبات لاستبانة أعضاء هيئة التدريس.

المحور	قيمة معامل الثبات (ألفا كرونباخ)
المحور الأول	٠,٩٣
المحور الثاني	٠,٨١
المحور الثالث	٠,٩٠
المحور الرابع	٠,٩٠
المحور الخامس	٠,٩٥
المحور السادس	٠,٩٥
الدرجة الكلية	٠,٨٠

ويلاحظ من الجدول رقم (١١)، أن جميع محاور الاستبانة ذات قيم تتراوح بين ٠,٨١ و٠,٩٥ ، وبلغت القيمة الكلية للمحاور ٠,٨٠ ، وهذه القيم عالية مما يدل على ثبات الاستبانة، وأنه يمكن الاعتماد عليها.

صدق الاتساق الداخلي

لحساب صدق الاتساق الداخلي تم قياس ثبات الاستبانة إحصائياً باستخدام الاتساق الداخلي (معامل الارتباط بيرسون) لقياس العلاقة بين كل عبارة والدرجة الكلية للعبارات.

الجدول رقم (٦). معاملات الارتباط للاستبانة.

المحور	رقم العبارة	معامل الارتباط	المحور	رقم العبارة	معامل الارتباط	المحور	رقم العبارة	معامل الارتباط
مهارات الحاسب الآلي	١	♦♦٠,٧٩٩	التدريس عبر الإنترنت	١	♦♦٠,٧٩٧	مهارات توظيف تقنيات وأدوات التعلم الإلكتروني في التعليم	١	♦♦ ٠,٨٩٩
	٢	♦♦٠,٥٣٩		٢	♦♦٠,٨١٣			
	٣	♦♦٠,٨٤٩		٣	♦♦٠,٧٤٥		٢	♦♦ ٠,٩٧٠
	٤	♦♦٠,٦٥١		٤	♦♦٠,٨١٣		٣	♦♦٠,٩٤٠
	٥	♦♦٠,٨٠٢		٥	♦♦٠,٨٤١			
	٦	♦♦٠,٨٨٨		٦	♦♦٠,٨٨١		٤	♦♦٠,٩١٨
	٧	♦♦٠,٨٩٠	التواصل مع الآخرين باستخدام تقنيات التعلم الإلكتروني	١	♦♦٠,٧٩٣	تخطيط وتصميم مقررات التعلم الإلكتروني	١	♦♦٠,٨١٢
	٨	♦♦٠,٨٨٠		٢	♦♦٠,٨٠٠		٢	♦♦٠,٩٤١
	٩	♦♦٠,٨٤٢		٣	♦♦٠,٧٨٤		٣	♦♦٠,٨٨٥
التدريس في القاعة الدراسية باستخدام التقنيات الحديثة	١	♦♦٠,٥٥٦		٤	♦♦٠,٧٥٤		٤	♦♦٠,٩٠٠
	٢	♦♦٠,٦٧٠		٥	♦♦٠,٧٩٨		٥	♦♦٠,٨٢٦
	٣	♦♦٠,٦٧٥		٦	♦♦٠,٧٧٥		٦	♦♦٠,٩١٥
	٤	♦♦٠,٦٧٥		٧	♦♦٠,٨٠١		٧	♦♦٠,٩١٤
	٥	♦♦٠,٦٣٢						

♦♦ دالة عند مستوى (α = ٠,٠١)

♦ دالة عند مستوى (α = ٠,٠٥)

من معطيات الجدول رقم(٦) والذي يوضح الارتباط بين قيم معاملات الارتباط للمحاور، تبين أن جميع الفقرات دالة عند مستوى (α =٠,٠١)، فمعاملات الارتباط عالية بشكل عام.

الأساليب الإحصائية

تم تفريغ البيانات وإدخالها في الحاسب الآلي

باستخدام برنامج الإحصاء (SPSS) لإجراء العمليات الإحصائية المناسبة، والتي شملت:

١- المتوسط الحسابي والنسب المئوية والانحرافات المعيارية والتكرارات لتحليل البيانات الأولية.

٢- معامل ارتباط بيرسون لحساب الاتساق الداخلي لأدوات البحث.

٣- معامل ألفا كرونباخ (Gronbach's Coefficient Alpha)، للتحقق من الثبات.

٤- اختبار (ت) لدلالة الفروق بين عينتين مستقلتين، لحساب الفروق في محاور البحث باختلاف الجنسية والجنس.

٥- اختبار (ف) لتحليل التباين الأحادي، لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين، لحساب الفروق بين محاور البحث باختلاف الدرجة العلمية و الخبرة التعليمية والقسم.

٦- اختبار الفرق المعنوي الأصغر(L.S.D) للمقارنات البعدية بهدف استكشاف مواقف الفروق بين مجموعات البحث.

تحليل النتائج ومناقشتها

هدف البحث إلى تحديد الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس للتدريس في بيئة التعلم الإلكتروني، وتحقيق هذا الهدف يتم من خلال الإجابة على التساؤلات التالية:

إجابة التساؤل الأول :

وقد تبنى الباحث تصنيف الحاجات التدريبية إلى أربع فئات (كبيرة، متوسطة، قليلة، معدومة)، وقد تراوح المتوسط الحسابي لجميع الفقرات بين (٣,٢٩ - ١,٨٦)، وبناء على ذلك رصد لكل خيار وزناً متدرجاً حسب متوسطة الحسابي، يتدرج وفق التصنيف التالي: "كبيرة" تتراوح بين (١,٧٥- ٢,٢٤)، و "متوسطة" تتراوح بين (٢,٢٥ - ٢,٧٤)، و "قليلة" تتراوح بين (٢,٧٥ - ٣,٢٤)، و"منعدمة" تتراوح بين (٣,٢٥ - ٤,٠٠).

وقد كان التساؤل الأول: ما الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس للتدريس في بيئة التعلم الإلكتروني؟

والإجابة على هذا التساؤل تمت من خلال الإجابة على مجموعة من التساؤلات، هي:

ما الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في إجادة مهارات الحاسب؟

ويتناول هذا السؤال الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس، واشتمل على (٩) فقرات، انظر الجدول رقم (٧).

الجدول رقم (٧). المهارة في استخدام الحاسب الآلي.

الرقم	المهارة	لا أدري		غير موافق بشدة		غير موافق		أوافق		موافق بشدة		المتوسط الحسابي	الحاجة
		ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪		
١	استخدام برامج معالجة النصوص (مثل الوورد Word)	٢	٢,١	٦	٦,٢	٦	٦,٢	٣١	٣٢,٠	٥٢	٥٣,٦	٣,٢٩	منعدمة
٢	استخدام برامج الجداول الإلكترونية (مثل اكسل Excel)	٥	٢,١	٨	٦,٢	١٩	٦,٢	٤٤	٤٥,٤	٢١	٢١,٦	٢,٧٠	متوسطة
٣	استخدام برامج العروض التقديمية (مثل الباوربوينت PowerPoint)	٥	٥,٢	٦	٨,٢	٣	١٩,٦	٣٢	٣٣,٠	٥١	٥٢,٦	٣,٢٢	قليلة
٤	استخدام برامج قواعد البيانات (مثل الأكسس Access)	١٠	٥,٢	١٨	٦,٢	٢٩	٣,١	٢٨	٢٨,٩	١٢	١٢,٤	٢,١٤	كبيرة
٥	استخدام برامج البريد الالكتروني (مثل الأوتلوك Outlook)	٧	١٠,٣	٨	١٨,٦	١٩	٢٩,٩	٣٦	٣٧,١	٢٧	٢٧,٨	٢,٧٠	متوسطة
٦	استخدام برامج تصفح الانترنت (مثل إكسبلورر Explorer)	٧	٧,٢	٥	٨,٢	٥	١٩,٦	٢٩	٢٩,٩	٥١	٥٢,٦	٣,١٥	قليلة
٧	تحميل البرامج على جهاز الحاسب الآلي	٧	٧,٢	٤	٥,٢	٧	٥,٢	٢٩	٢٩,٩	٤٩	٥٠,٥	٣,١٤	قليلة
٨	حفظ و استدعاء الملفات الإلكترونية	٧	٧,٢	٥	٤,١	٦	٧,٢	٣٢	٣٣,٠	٤٧	٤٨,٥	٣,١٠	قليلة
٩	استخدام برامج ضغط الملفات (مثل WinRAR&WinZip)	٨	٧,٢	٩	٥,٢	١٤	٦,٢	٣٣	٣٤,٠	٣٣	٣٤,٠	٢,٧٦	قليلة

ويظهر الجدول رقم (٧) أن الحاجات التدريبية لمحور استخدام الحاسب الآلي تتراوح بين (٣,٢٩ - ٢,١٤)، أي بين متوسط ومنعدمة، فالمهارة التالية كانت الحاجة إليها منعدمة (استخدام برامج معالجة النصوص)، وهي تظهر مدى تمكن عينة البحث من التعامل مع برامج معالجة الكلمات بيسر وسهولة، وأن الحاجة للتدريب عليها منعدمة، بينما كانت الحاجة قليلة للمهارات التالية: (استخدام برامج العروض التقديمية، واستخدام برامج تصفح الإنترنت، وتحميل البرامج على جهاز الحاسب الآلي، وحفظ و استدعاء الملفات الإلكترونية، و استخدام برامج ضغط الملفات).

وكانت الحاجة متوسطة للمهارات التالية(استخدام برامج البريد الالكتروني (مثل الأوتلوك Outlook)، واستخدام برامج الجداول الإلكترونية (مثل اكسل Excel)، بينما الحاجة كانت كبيرة لمهارة استخدام برامج قواعد البيانات (مثل الأكسس Access).

إجابة التساؤل

ما الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في التدريس في القاعة الدراسية باستخدام التقنيات الحديثة؟

يتناول هذا السؤال الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في التدريس في القاعة الدراسية باستخدام التقنيات الحديثة، واشتمل على (٥) فقرات، انظر الجدول رقم(٨).

الجدول رقم (٨). التدريس في القاعدة الدراسية باستخدام التقنيات الحديث.

الرقم	المهارة	لا أدري		غير موافق بشدة		غير موافق		أوافق		موافقبشدة		المتوسط الحسابي	الحاجة
		ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪		
١	استخدام أجهزة العرض الملحقة بالحاسب الآلي Projector	٤	٤,١	٨	٨,٢	٧	٧,٢	٣٤	٣٥,١	٤٤	٤٥,٤	٣,٠٩	قليلة
٢	استخدام الكاميرا الوثائقية الرقمية)	١٠	١٠,٣	٢٢	٢٢,٧	٢٣	٢٣,٧	٢١	٢١,٦	٢١	٢١,٦	٢,٢٢	كبيرة
٣	استخدام السبورة الذكية (Smart Board)	٨	٨,٢	٨	٨,٢	١٧	١٧,٥	٣٧	٣٨,١	٢٦	٢٦,٨	٢,٦٨	متوسطة
٤	استخدام المنصة الإلكترونية (E-Podium)	١٧	١٧,٥	١٥	١٥,٥	١٨	١٨,٦	٢٨	٢٨,٩	١٩	١٩,٦	٢,١٨	كبيرة
٥	استخدام القاعة الدراسية الإلكترونية	١٨	١٨,٦	١٤	١٤,٤	٢٤	٢٤,٧	٢٥	٢٥,٨	١٦	١٦,٥	٢,٠٧	كبيرة

ويظهر الجدول رقم (١٤)، أن المتوسط الحسابي لهذا المحور يتراوح بين (٣,٠٩ – ٢,٠٧)، أي أن الحاجات كانت تتراوح بين (قليلة ومتوسطة وكبيرة)، فالحاجة قليلة لاستخدام أجهزة العرض الملحقة بالحاسب الآلي ((Projector، بينما كانت كبيرة للمهارات التالية(استخدام الكاميرا الوثائقية الرقمية، واستخدام القاعة الدراسية الإلكترونية، واستخدام المنصة الإلكترونية (E-Podium)، كونها مرتبطة بتقنيات

حديثة، بينما كانت الحاجة لاستخدام السبورة الذكية (Smart Board) متوسطة، وقد يكون المبرر لذلك توافر دورات تدريبية مصاحبة لتركيب هذه السبورات في الكلية، واعتقاد البعض بأنها تشبه إلى حد ما جهاز العرض.

إجابة التساؤل

ما الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في التدريس عبر الإنترنت؟

تناول هذا السؤال الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في التدريس عبر الإنترنت، واشتمل على (٦) فقرات، انظر الجدول رقم (٩).

الجدول رقم (٩). التدريس عبر الإنترنت.

الرقم	العبارة	لا أدري		غير موافق بشدة		غير موافق		أوافق		موافق بشدة		المتوسط الحسابي	الحاجة
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%		
١	بث المحاضرات عن بعد	١٣	١٣,٤	٢٦	٢٦,٨	٢٤	٢٤,٧	١٨	١٨,٦	١٦	١٦,٥	١,٩٨	كبيرة
٢	استخدام قواعد البيانات الإلكترونية	١١	١١,٣	١٩	١٩,٦	٢٠	٢٠,٦	٢٤	٢٤,٧	٢٣	٢٣,٧	٢,٣٠	متوسطة
٣	الوصول للمواقع الإلكترونية ذات الصلة بالمحتوى	٦	٦,٢	١٥	١٥,٥	١١	١١,٣	٣١	٣٢,٠	٣٤	٣٥,١	٢,٧٤	متوسطة
٤	استخدام المستودعات الرقمية	١٤	١٤,٤	٢٣	٢٣,٧	٢٧	٢٧,٨	١٣	١٣,٤	٢٠	٢٠,٦	٢,٠٢	كبيرة
٥	استخدام أحد أنظمة إدارة التعلم(LMS)، مثل بلاك بورد (Blackboard) أومودلأوجسور	١٧	١٧,٥	٢٤	٢٤,٧	٢٩	٢٩,٩	١٦	١٦,٥	١١	١١,٣	١,٧٩	كبيرة
٦	التعامل مع الفصول أو المعامل الافتراضية (Virtual Classroom)	١٥	١٥,٥	٢٢	٢٢,٧	٣٠	٣٠,٩	١٨	١٨,٦	١٢	١٢,٤	١,٩٠	كبيرة

وقد اقتصرت الحاجات التدريبية لمحور التدريس عبر الإنترنت على الحاجات الكبيرة والمتوسطة، مما يؤكد على أهمية هذا المحور والحاجة للتدريب عليه، فالمهارات التالية كانت الحاجة التدريبية لها كبيرة (بث المحاضرات عن بعد، واستخدام

المستودعات الرقمية، والتعامل مع الفصول أو المعامل الافتراضية(Virtual Classroom)، واستخدام أحد أنظمة إدارة التعلم(LMS) (مثل بلاك بورد (Blackboard) أو مودل (Model) أو جسور)، بينما مثلت المهارات التالية الحاجات المتوسطة(استخدام قواعد البيانات الإلكترونية، و الوصول للمواقع الإلكترونية ذات الصلة بالمحتوى)، ولعل هذه النتيجة تتوافق مع ما توصل إليه بعض الدراسات، مثل (مير، ٢٠٠٩؛ هاي، ٢٠٠٩؛ سميث، ٢٠٠٥).

إجابة التساؤل

ما الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني في التواصل مع الآخرين؟

يتناول هذا السؤال الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني في التواصل مع الآخرين، و اشتمل على (٧) فقرات، انظر الجدول رقم (١٠).

الجدول رقم (١٠). التواصل مع الآخرين باستخدام تقنيات التعليم الإلكتروني.

الرقم	المهارة	لا أدري		غير موافق بشدة		غير موافق		أوافق		موافق بشدة		المتوسط الحسابي	الحاجة
		ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪		
١	استخدام مجموعات النقاش الإلكترونية (مثل المنتديات الحوارية)	٥	٥,٢	٩	٩,٣	٢٥	٢٥,٨	٣٧	٣٨,١	٢١	٢١,٦	٢,٦٢	متوسطة
٢	استخدام برامج المحادثة المباشرة (مثل بال توك Paltalk، الماسنجر Messenger) في تقديم محاضرات عن بعد	٤	٤,١	١٦	١٦,٥	٢١	٢١,٦	٣٢	٣٣,٠	٢٤	٢٤,٧	٢,٥٨	متوسطة
٣	النشر والتعليق (مثل المدونات Weblogs)	١١	١١,٣	١٦	١٦,٥	٣٢	٣٣,٠	٢٧	٢٧,٨	١١	١١,٣	٢,١١	كبيرة
٤	نشر المعلومات (مثل الويكي Wiki)	١٤	١٤,٤	٢٢	٢٢,٧	٣١	٣٢,٠	٢١	٢١,٦	٩	٩,٣	١,٨٩	كبيرة
٥	عرض وتشغيل الملفات الصوتية والفيديو (مثل اليوتيوب YouTube)	٦	٦,٢	١٠	١٠,٣	١٢	١٢,٤	٤٠	٤١,٢	٢٩	٢٩,٩	٢,٧٨	قليلة
٦	التواصل الاجتماعي مع الآخرين (مثل الفيس بوك FaceBook)	٧	٧,٢	١٣	١٣,٤	٢٨	٢٨,٩	٣١	٣٢,٠	٢٨	١٨,٦	٢,٤١	متوسطة
٧	رفع وتحميل الملفات عبر مواقع الإنترنت (مثل Rapid Share)	٧	٧,٢	١٠	١٠,٣	١٦	١٦,٥	٤١	٤٢,٣	٢٣	٢٣,٧	٢,٦٥	متوسطة

لقد تراوحت الحاجات التدريبية بين كبيرة ومتوسطة وقليلة في محور استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني في التواصل مع الآخرين، فمتوسطها الحسابي وقع بين (١,٨٩ – ٢,٧٨)، فقد كانت الحاجة قليلة لمهارة العرض وتشغيل الملفات الصوتية والفيديو (مثل اليوتيوب YouTube)، بمتوسط وقدره(٢,٧٨)، ولعل انتشار استخدامه بشكل واسع في أوساط المجتمع بشكل عام ساعد في أن تكون الحاجة إليه قليلة، بينما كانت الحاجة كبيرة لمهارة نشر المعلومات (مثل الويكي Wiki)والنشر والتعليق (مثل المدونات Weblogs)، بينما بقيت المهارات الأخرى كحاجات متوسطة(استخدام مجموعات النقاش الإلكترونية (مثل المنتديات الحوارية)، ورفع وتحميل الملفات عبر مواقع الإنترنت (مثل Rapid Share)، والتواصل الاجتماعي مع الآخرين (مثل الفيس بوك Face Book)، و استخدام برامج المحادثة المباشرة (مثل البال توكPaltalk، الماسنجر Messenger) في تقديم محاضرات عن بعد.

إجابة التساؤل

ما الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في مهارات توظيف تقنيات وأدوات التعلم الإلكتروني في التعليم؟

يتناول هذا السؤال الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في مهارات توظيف تقنيات وأدوات التعلم الإلكتروني في التعليم، واشتمل على (٤) فقرات، انظر الجدول رقم(١١).

الجدول رقم (١١). مهارات توظيف تقنيات وأدوات التعليم الإلكتروني في التعليم.

الرقم	المهارة	لا أدري		غير موافق بشدة		غير موافق		أوافق		موافق بشدة		المتوسط الحسابي	الحاجة
		ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪		
١	تحديد مفاهيم المقرر الدراسي التي تحتاج إلى توظيف التقنية	١٠	١٠,٣	٨	٨,٢	١١	١١,٣	٤٤	٤٥,٤	٢٣	٢٣,٧	٢,٦٥	متوسطة
٢	اختيار طرق التعلم الإلكتروني التي تحقق الأهداف	٩	٩,٣	١١	١١,٣	١٣	١٣,٤	٤١	٤٢,٣	٢٣	٢٣,٧	٢,٦٠	متوسطة
٣	اختيار أنشطة التعلم الإلكتروني المناسبة	٩	٩,٣	٨	٨,٢	١٦	١٦,٥	٣٩	٤٠,٢	٢٥	٢٥,٨	٢,٦٥	متوسطة
٤	تقديم محاضرات في توظيف أدوات التعلم الإلكتروني	١٣	١٣,٤	١١	١١,٣	٢٠	٢٠,٦	٢٩	٢٩,٩	٢٤	٢٤,٧	٢,٤١	متوسطة

وقد حققت جميع العبارات الحاجة المتوسطة لمحور مهارات توظيف تقنيات وأدوات التعلم الإلكتروني في التعليم، بمتوسط يتراوح بين (٢,٤١ – ٢,٦٥)، وكان ترتيب هذه الحاجات، وفق الترتيب التالي (تقديم محاضرات في توظيف أدوات التعلم الإلكتروني، ثم اختيار طرق التعلم الإلكتروني التي تحقق الأهداف، ثم اختيار أنشطة التعلم الإلكتروني المناسبة، و تحديد مفاهيم المقرر الدراسي التي تحتاج إلى توظيف التقنية)، وهذا يؤكد على أهمية وجود حاجة للتدريب على هذا المحور لدى عينة البحث.

إجابة التساؤل

ما الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في تخطيط وتصميم مقررات التعلم الإلكتروني؟

يتناول هذا السؤال الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في تخطيط وتصميم مقررات التعلم الإلكتروني، واشتمل على (٧) فقرات، انظر الجدول رقم(١٢).

الجدول رقم (١٢). تخطيط وتصميم مقررات التعليم الإلكتروني.

الرقم	المهارة	لا أدري		غير موافق بشدة		غير موافق		أوافق		موافق بشدة		المتوسط الحسابي	الحاجة
		ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪		
١	إعداد خطة المقرر الإلكتروني	٧	٧,٢	١٢	١٢,٤	٢١	٢١,٦	٣٦	٣٧,١	٢١	٢١,٦	٢,٥٤	متوسط
٢	الحكم على مدى ملاءمة تحويل محتوى معين إلى محتوى إلكتروني	٩	٩,٣	١٤	١٤,٤	٢٤	٢٤,٧	٣٥	٣٦,١	١٥	١٥,٥	٢,٣٤	متوسطة
٣	تحديد الوسائط الإلكترونية المتعددة التي ستضمن في المقرر الإلكتروني	١٣	١٤,٤	١٧	٢٤,٧	٢٥	٣٦,١	٢٧	١٥,٥	١٥	٢٣,٧	٢,١٤	كبيرة
٤	استخدام أدوات التأليف (إعداد) البرامج التعليمية	١١	١٣,٤	١٦	١٧,٥	٣٢	٢٥,٨	٢٣	٢٧,٨	١٥	١٥,٥	٢,١٥	كبيرة
٥	تطبيق معايير إعداد المحتوى الإلكتروني (سكورم SCORM)	١٤	١٤,٤	٢١	٢١,٦	٣٧	٣٨,١	١٥	١٥,٥	١٠	١٠,٣	١,٨٦	كبيرة
٦	استخدام أنظمة الاختبارات الإلكترونية	١١	١١,٣	١٦	١٦,٥	٢٦	٢٦,٨	٢٣	٢٣,٧	٢١	٢١,٦	٢,٢٨	متوسطة
٧	استخدام التصميم التعليمي في تصميم العروض والبرامج التعليمية	٨	٨,٢	١٧	١٧,٥	٢٢	٢٢,٧	٢٦	٢٦,٨	٢٤	٢٤,٧	٢,٤٢	متوسطة

تتراوح الحاجات التدريبية لهذا المحور بين متوسطة وكبيرة، فقد كانت المتوسطات الحسابية تقع بين (١,٨٦ - ٢,٥٤)، وكانت أكثرها حاجة (تطبيق معايير إعداد المحتوى الإلكتروني (سكورم SCORM)، وذلك بمتوسط حسابي (١,٨٦)، تلاها مهارة تحديد الوسائط الإلكترونية المتعددة التي ستضمن في المقرر الإلكتروني بمتوسط حسابي (٢,١٤)، و مهارة استخدام أدوات التأليف (إعداد) البرامج التعليمية بمتوسط حسابي (٢,١٥).

الجدول رقم (١٣). متوسط المتوسطات لمحاور البحث.

المحور	المتوسط	الترتيب	الحاجة
١) المهارة في استخدام الحاسب الآلي	٢,٩١	٦	قليلة
٢) التدريس في القاعة الدراسية باستخدام التقنيات الحديثة	٢,٤٥	٤	متوسطة
٣) التدريس عبر الإنترنت	٢,١٢	١	كبيرة
٤) التواصل مع الآخرين باستخدام تقنيات التعلم الإلكتروني	٢,٤٣	٣	متوسطة
٥)مهارات توظيف تقنيات وأدوات التعلم الإلكتروني في التعليم	٢,٥٨	٥	متوسطة
٦) تخطيط وتصميم مقررات التعلم الإلكتروني	٢,٢٥	٢	متوسطة
المتوسط الكلي	٢,٤٦		متوسطة

من خلال الجدول رقم (١٣) يتضح أن المحور الأول والذي يركز على المهارة في استخدام الحاسب الآلي كانت الحاجة التدريبية إليه كانت قليلة، مما يدعم أن الأمية الحاسوبية لعينة البحث قد حققت هذا المحور، بينما كانت الحاجة كبيرة لمحور التدريس عبر الإنترنت، بمتوسط حسابي (٢,١٢)، ويليه في الترتيب محور تخطيط وتصميم مقررات التعلم الإلكتروني، بمتوسط حسابي (٢,٢٥)، والذي كانت الحاجة إليه متوسطة، مما يعزز أهمية العمل على بناء البرامج التدريبية وفق هذه النتائج، وهذا يتوافق مع ما توصل إليه (Meyer, 2009; Smith, 2005; Abel, 2005)

دلالة الفروق

إجابة التساؤل

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس في تحديد الحاجات التدريبية بناء على (الجنس ، الجنسية، الدرجة العلمية، القسم، الخبرة، مدة الدورات التدريبية)؟

يشير الجدول رقم (١٤) والجدول رقم (٢١) إلى نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين عينتين مستقلتين، لحساب الفروق في محاور البحث باختلاف الجنسية والجنس في تحديد الحاجات التدريبية.

الجدول رقم (١٤). الفروق باختلاف الجنسية.

الفروق باختلاف	المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المحور الأول	سعودي	٧٥	٢٦,٥٨٦٧	٨,٢١٥١٧	٠,٩٩١	غير دالة
	غير سعودي	٢١	٢٤,٥٧١٤	٨,٣١٠٠٦		
المحور الثاني	سعودي	٧٦	١٢,٧٢٣٧	٥,٩٠٩٥٤	٠,٥٦٨	غير دالة
	غير سعودي	٢١	١١,٩٠٤٨	٥,٥٩٣٧٩		
المحور الثالث	سعودي	٧٦	١٢,٦٧١١	٦,١٠٨٧٧	-٠,١٨١	غير دالة
	غير سعودي	٢١	١٢,٩٥٢٤	٦,٩٨٩١١		
المحور الرابع	سعودي	٧٦	١٦,٩٨٦٨	٦,٧١٤١٥	-٠,١٦٠	غير دالة
	غير سعودي	٢١	١٧,٢٣٨١	٤,٨٧٧٥٥		
المحور الخامس	سعودي	٧٥	١٠,٤١٣٣	٤,٦٧٠٤٧	٠,٢٧٥	غير دالة
	غير سعودي	٢١	١٠,٠٩٥٢	٤,٧٧٣٩٤		
المحور السادس	سعودي	٧٦	١٥,٧١٠٥	٧,٤٤٠١٠	-٠,٠٥٣	غير دالة
	غير سعودي	٢١	١٥,٨٠٩٥	٨,٢١٣٥٢		

الجدول رقم (١٥). دلالة الفروق باختلاف الجنس.

الفروق باختلاف	المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المحور الأول	ذكر	٦٢	٢٥,٩١٩٤	٨,٤٣٧٤٢	-٠,٣٦٢	غير دالة
	أنثى	٣٤	٢٦,٥٥٨٨	٧,٩٥٨٩٥		
المحور الثاني	ذكر	٦٢	١٢,٥٩٦٨	٥,٢٩٢٩٣	٠,١١٣	غير دالة
	أنثى	٣٥	١٢,٤٥٧١	٦,٧٤٤٦٨		
المحور الثالث	ذكر	٦٢	١٣,٥٩٦٨	٦,٤٠٨١٤	١,٨٢٩	غير دالة
	أنثى	٣٥	١١,٢٠٠٠	٥,٧٩٩٥٩		
المحور الرابع	ذكر	٦٢	١٧,٣٠٦٥	٦,٣٦٧٤١	٠,٥٤٦	غير دالة
	أنثى	٣٥	١٦,٥٧١٤	٦,٣٥٣٧٢		
المحور الخامس	ذكر	٦٢	١٠,٤٦٧٧	٤,٤١٩٤٧	٠,٣٥٠	غير دالة
	أنثى	٣٤	١٠,١١٧٦	٥,١٥٦٧٢		
المحور السادس	ذكر	٦٢	١٦,٠٣٢٣	٧,٣٠٥٨٩	٠,٥١٨	غير دالة
	أنثى	٣٥	١٥,٢٠٠٠	٨,٠٩٧٩٣		

يتضح من الجدول رقم (١٤) والجدول رقم (١٥)أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في استجابات أعضاء هيئة التدريس باختلاف متغير الجنسية والجنس، وتدل هذه النتيجة على عدم تأثير الجنسية والجنس لأعضاء هيئة التدريس على تحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود للتدريس في بيئة التعلم الإلكترونية ، ولعل ذلك راجع للتشابه الكبير في الظروف المحيطة والبيئة لكل من الذكور والإناث والسعودي وغير السعودي.

ويشير الجدول رقم (١٦) إلى نتائج اختبار (ف) لتحليل التباين الأحادي، لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين، لحساب الفروق بين محاور البحث باختلاف الدرجة العلمية.

الجدول رقم (١٦). دلالة الفروق باعتبار الاختلاف في الدرجة العلمية.

الفروق باختلاف	المجموعات	مجموع المربعات	درجة الحرية	المتوسط الحسابي	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
	بين المجموعات	٣٩٧,٥٦٩	٤	٩٩,٣٩٢		
المحور الأول	داخل المجموعات	٦٠٤٤,٣٩٠	٩١	٦٦,٤٢٢	١,٤٩٦	غير دالة
	الكلي	٦٤٤١,٩٥٨	٩٥			
	بين المجموعات	١٢٣,٤٨٦	٤	٣٠,٨٧٢		
المحور الثاني	داخل المجموعات	٣١٣٢,٥٥٥	٩٢	٣٤,٠٥٠	٠,٩٠٧	غير دالة
	الكلي	٣٢٥٦,٠٤١	٩٦			
	بين المجموعات	٤٥٥,٧٣٩	٤	١١٣,٩٣٥		
المحور الثالث	داخل المجموعات	٣٣٢١,٢٩٢	٩٢	٣٦,١٠١	٣,١٥٦	دالة
	الكلي	٣٧٧٧,٠٣١	٩٦			
	بين المجموعات	٢٩٥,٥٧٦	٤	٧٣,٨٩٤		
المحور الرابع	داخل المجموعات	٣٥٦٢,٢٥٩	٩٢	٣٨,٧٢٠	١,٩٠٨	غير دالة
	الكلي	٣٨٥٧,٨٣٥	٩٦			
	بين المجموعات	١٨٦,٩٣٤	٤	٤٦,٧٣٣		
المحور الخامس	داخل المجموعات	١٨٨٤,٧٢٣	٩١	٢٠,٧١١	٢,٢٥٦	غير دالة
	الكلي	٢٠٧١,٦٥٦	٩٥			
	بين المجموعات	٦٣٣,١٨٨	٤	١٥٨,٢٩٧		
المحور السادس	داخل المجموعات	٤٨٦٧,٨٤٣	٩٢	٥٢,٩١١	٢,٩٩٢	دالة
	الكلي	٥٥٠١,٠٣١	٩٦			

ويتضح من الجدول رقم (١٦) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في استجابات أعضاء هيئة التدريس باختلاف متغير الدرجة العلمية في المحاور الأول والثاني والرابع والخامس، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المحورين الثالث والسادس، ولتحديد اتجاه الفروق استخدم الباحث اختبار الفرق المعنوي الأصغر(L.S.D) للمقارنات البعدية بهدف استكشاف مواقف الفروق، وقد أظهرت النتائج أن هناك فرقاً دالاً بين مدى الاستخدام لمهارات التدريس عبر الإنترنت بين الأستاذ المشارك والمحاضر ولصالح الأستاذ المشارك، وبين الأستاذ المشارك والمعيد ولصالح الأستاذ المشارك، كما أنه يوجد فرق بين الأستاذ المساعد والمحاضر ولصالح المحاضر، وفرق بين الأستاذ المساعد والمعيد ولصالح

الجدول رقم (١٧). دلالة الفروق باعتبار الاختلاف في القسم.

الفروق باختلاف	المجموعات	مجموع المربعات	درجة الحرية	المتوسط الحسابي	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
	بين المجموعات	٣٣٦,٧٩١	٧	٤٨,١١٣		
المحور الأول	داخل المجموعات	٦١٠٥,١٦٨	٨٨	٦٩,٣٧٧	٠,٦٩٤	غير دالة
	الكلي	٦٤٤١,٩٥٨	٩٥			
	بين المجموعات	١٧٧,٦١٣	٧	٢٥,٣٧٣		
المحور الثاني	داخل المجموعات	٣٠٧٨,٤٢٨	٨٩	٣٤,٥٨٩	٠,٧٣٤	غير دالة
	الكلي	٣٢٥٦,٠٤١	٩٦			
	بين المجموعات	٤٤٧,٢٠٣	٧	٦٣,٨٨٦		
المحور الثالث	داخل المجموعات	٣٣٢٩,٨٢٨	٨٩	٣٧,٤١٤	١,٧٠٨	غير دالة
	الكلي	٣٧٧٧,٠٣١	٩٦			
	بين المجموعات	٢٤٣,٨٠٨	٧	٣٤,٨٣٠		
المحور الرابع	داخل المجموعات	٣٦١٤,٠٢٧	٨٩	٤٠,٦٠٧	٠,٨٥٨	غير دالة
	الكلي	٣٨٥٧,٨٣٥	٩٦			
	بين المجموعات	١٣٧,٤٦٢	٧	١٩,٦٣٧		
المحور الخامس	داخل المجموعات	١٩٣٤,١٩٤	٨٨	٢١,٩٧٩	٠,٨٩٣	غير دالة
	الكلي	٢٠٧١,٦٥٦	٩٥			
	بين المجموعات	٢٧٢,٥٧٤	٧	٣٨,٩٣٩		
المحور السادس	داخل المجموعات	٥٢٢٨,٤٥٧	٨٩	٥٨,٧٤٧	٠,٦٦٣	غير دالة
	الكلي	٥٥٠١,٠٣١	٩٦			

الأستاذ المساعد، ولعل هذه الفروق تبرز بسبب فارق الخبرة وفارق المستوى التعليمي، والذي دفع الأستاذ المساعد والمشارك لمزيد من القدرة على الاستخدام والتعامل مع التقنية، إضافة إلى أن دراسة الدكتوراه تتطلب من الدارس المزيد من الارتباط بالإنترنت للوصول للمراجع والدراسات السابقة والتي تساعده في إعداد رسالة الدكتوراه والقيام بالبحوث، وهذا يتوافق مع ما توصل إليه الغامدي(٢٠٠٣)، بوجود فروق ذات دلالة إحصائية باختلاف الدرجة العلمية.

ويشير الجدول رقم (١٧) إلى نتائج اختبار (ف) لتحليل التباين الأحادي، لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين، لحساب الفروق بين محاور البحث باختلاف القسم.

كما يشير الجدول رقم (١٨) إلى نتائج اختبار (ف) لتحليل التباين الأحادي، لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين، لحساب الفروق بين محاور البحث باختلاف الخبرة التعليمية.

الجدول رقم (١٨). دلالة الفروق باعتبار الاختلاف في الخبرة.

الفروق باختلاف	المجموعات	مجموع المربعات	درجة الحرية	المتوسط الحسابي	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
	بين المجموعات	١٤٦,٤٣٢	٢	٧٣,٢١٦		
المحور الأول	داخل المجموعات	٦٢٩٥,٥٢٦	٩٣	٦٧,٦٩٤	١,٠٨٢	غير دالة
	الكلي	٦٤٤١,٩٥٨	٩٥			
	بين المجموعات	٠٩٨.	٢	٠٤٩.		
المحور الثاني	داخل المجموعات	٣٢٥٥,٩٤٤	٩٤	٣٤,٦٣٨	٠,٠٠١	غير دالة
	الكلي	٣٢٥٦,٠٤١	٩٦			
	بين المجموعات	٨,٢٧٣	٢	٤,١٣٧		
المحور الثالث	داخل المجموعات	٣٧٦٨,٧٥٨	٩٤	٤٠,٠٩٣	٠,١٠٣	غير دالة
	الكلي	٣٧٧٧,٠٣١	٩٦			
	بين المجموعات	١٦٣,٥٤٧	٢	٨١,٧٧٣		
المحور الرابع	داخل المجموعات	٣٦٩٤,٢٨٨	٩٤	٣٩,٣٠١	٢,٠٨١	غير دالة
	الكلي	٣٨٥٧,٨٣٥	٩٦			
	بين المجموعات	١٢,٤٧٤	٢	٦,٢٣٧		
المحور الخامس	داخل المجموعات	٢٠٥٩,١٨٢	٩٣	٢٢,١٤٢	٠,٢٨٢	غير دالة
	الكلي	٢٠٧١,٦٥٦	٩٥			
	بين المجموعات	٧٢,٩٣٨	٢	٣٦,٤٦٩		
المحور السادس	داخل المجموعات	٥٤٢٨,٠٩٣	٩٤	٥٧,٧٤٦	٠,٦٣٢	غير دالة
	الكلي	٥٥٠١,٠٣١	٩٦			

يتضح من الجدول رقم (١٧) والجدول رقم (١٨) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في استجابات أعضاء هيئة التدريس باختلاف متغير القسم والخبرة التعليمية، وتدل هذه النتيجة على عدم تأثير القسم والخبرة التعليمية لأعضاء هيئة التدريس على تحديد الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود للتدريس في بيئة التعلم الإلكتروني، ولعل ذلك يكمن في أن البيئة التعليمية المحيطة متشابهة للجميع، إضافة إلى عدم اختصاص الأقسام بجوانب محددة مؤثرة.

الجدول رقم (١٩). الأجهزة التي استخدمها أعضاء هيئة التدريس.

الأجهزة	التكرار	النسبة (٪)
حاسب شخصي مكتبي	٨٢	٨٤,٥
حاسب محمول	٩٠	٩٢,٨
ذاكرة متنقلة (الفلاش موري)	٧٨	٨٠,٤
التقنيات الرقمية المتنقلة (مثل الحاسوب الكفي PDA)	١٤	١٤,٤
المجموع	٩٧	١٠٠,٠

يوضح الجدول رقم (١٩) الأجهزة التي استخدمها أعضاء هيئة التدريس. حيث إن ٨٤,٥٪ من العينة تستخدم حاسباً شخصياً مكتبياً، وإن ٩٢,٨ ٪ من العينة تستخدم حاسباً محمولاً، أما استخدام ذاكرة متنقلة (الفلاش موري) فبلغ ٨٠,٤٪، بينما استخدام التقنيات الرقمية المتنقلة (مثل الحاسوب الكفي PDA) بلغ ١٤,٤٪ من العينة، ولعل زيادة نسبة استخدام الحاسب المحمول كونه سهل الحمل والتنقل، إضافة إلى ما قامت به الجامعة من توزيعه على أعضاء هيئة التدريس بعد إكمال بناء مواقعهم الشخصية عام ١٤٢٩هـ.

يشير الجدول التالي رقم (٢٠) إلى واقع التحاق أعضاء هيئة التدريس بالدورات.

الجدول رقم (٢٠). الالتحاق بالدورات.

الالتحاق بدورات	التكرار	النسبة (٪)
نعم	٦٣	٦٤,٩
لا	٣٤	٣٥,١
المجموع	٩٧	١٠٠,٠

تشير النتائج إلى أن ٦٤,٩٪ من العينة التحقوا بدورات تدريبية حول استخدام الإنترنت والتقنيات الحديثة خلال الأربع سنوات السابقة، بينما ٣٥,١٪ من العينة لم يتحقق لهم ذلك، وهي نسبة عالية، ولعل قلة الدورات المطروحة، أو عدم جدية أعضاء هيئة التدريس أو عدم توافر الوقت سبب في ذلك.

ويفصل الجدول رقم (٢١) عدد الدورات التدريبية التي التحق بها عضو هيئة التدريس خلال السنوات الأربع السابقة في مجال الحاسب وتقنية المعلومات

الجدول رقم (٢١). عدد الدورات التدريبية.

عدد الدورات التدريبية	التكرار	النسبة (٪)
دورة واحدة	١٧	٢٦,٩٨
(٢- ٣) دورات	٣٤	٥٣,٩٧
(٤- ٥) دورات	٨	١٢,٧
أكثر من ٥ دورات	٤	٦,٣٥
المجموع	٦٣	٠٠

حيث إن ٢٦,٩٨٪ من عينة أعضاء هيئة التدريس حصلوا على دورة واحدة، و ٥٣,٩٧٪ من العينة ما بين (٢-٣) دورات، و ١٢,٧٪ من العينة ما بين (٤-٥) دورات، بينما مثل من حصل على أكثر من ٥ دورات ٦,٣٥٪.

ويفصل الجدول رقم (٢٢) المدة التي قضاها عضو هيئة التدريس في التدريب. حيث إن المدة التي قضاها

الجدول رقم (٢٢). مدة الدورات التدريبية

المدة	التكرار	النسبة (٪)
خمسة أيام أو أقل	٣٠	٤٧,٦٢
أكثر من ٥ أيام إلى شهر	١٧	٢٦,٩٨
أكثر من شهر إلى ستة أشهر	١٥	٢٣,٨١
أكثر من ستة أشهر	١	١,٥٩
المجموع	٦٣	١٠٠,٠

عضو هيئة التدريس في التدريب كانت ٤٧,٦٪ لمدة خمسة أيام أو أقل، و٢٦,٩٨٪ من العينة أكثر من ٥ أيام إلى شهر، و٢٣,٨٪ من العينة أكثر من شهر إلى ستة أشهر، بينما أكثر من ستة أشهر بلغ ١,٦٪.

يوضح الجدول رقم (٢٣) مجال الدورات التدريبية.

حيث إن ٦٩,٨٤٪ من العينة تستخدم برامج معالجة الكلمات (مثل وورد Word)، وتشابهت النسبة مع استخدام برامج العروض التقديمية (مثل باوربوينت PowerPoint) وبنسبة قدرها ٦٩,٨٤٪ من العينة، أما

الجدول رقم (٢٣). مجال الدورات التدريبية.

مجال الدورات التدريبية	التكرار	النسبة (٪)	الترتيب
برامج معالجة الكلمات (مثل وورد Word)	٤٤	٦٩,٨٤	١
برامج العروض التقديمية (مثل باوربوينت PowerPoint)	٤٤	٦٩,٨٤	١
برامج قواعد البيانات (مثل أكسس Access)	٢٨	٤٤,٤٤	٣
استخدام البريد الإلكتروني (عن طريق أوتلوك Outlook)	٢٧	٤٢,٨٦	٣
تصفح الإنترنت (مثل إكسبلورر Explorer)	٣١	٤٩,٢١	٢
تصميم البرامج التعليمية	٢٠	٣١,٧٥	٦
دمج التقنية في التعليم	٢٧	٤٢,٨٦	٤
التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد	٢٣	٣٦,٥١	٥

برامج قواعد البيانات (مثل أكسسAccess) فبلغ ٤٤,٤٤٪، بينما استخدام البريد الإلكتروني بلغ ٤٢,٨٦٪ من العينة، وكان نصيب تصفح الإنترنت ٤٩,٢١٪، بينما تصميم البرامج التعليمية بلغ ٣١,٧٥٪ وهو أقل المجالات التي شملتها الدورات التدريبية، وكان مجال دمج التقنية ٤٢,٨٦٪، بينما احتل التدريب في مجال التعلم الإلكتروني المرتبة قبل الأخيرة في الترتيب بنسبة بلغت ٣٦,٥١٪، ولعل عدم توافر أجهزة الحاسب الآلي

وإمكانية الاتصال بالإنترنت يُعتبر السبب في انخفاض استخدام الإنترنت في الكلية، أما المكتبة فمن الملاحظ ضعف الدور الذي تقوم به في مجال الإنترنت، مع إمكانية الاتصال بالإنترنت من خلالها، ولعل السبب في ذلك عدم رقي هذا الاتصال للمستوى المطلوب، أو عدم توافر البيئة المشجعة على الاستخدام من مكان مناسب، وطباعة وحفظ.

يوضح الجدول رقم (٢٤) الطريقة التي يفضلها عضو هيئة التدريس لتطوير مهاراته في بيئة التعلم الإلكترونية.

الجدول رقم (٢٤). الطريقة المفضلة لتطوير المهارات.

العبارة	التكرار	النسبة (٪)	الترتيب
التعلم الذاتي (من خلال برامج الحاسب التعليمية الإلكترونية، الاستكشاف، ...)	٦٦	٦٨,٠٤	٢
النشرات والمذكرات والمنتديات المتخصصة	٣٠	٣٠,٩٣	٦
حضور الدورات التدريبية (وجهاً لوجه في القاعة التدريبية)	٧٥	٧٧,٣٢	١
حضور البرامج التدريبية المتخصصة، مثل (برنامج مايكروسوفت IC3، وبرنامج الرخصة الدولية ICDL)	٣٧	٣٨,١٤	٤
التدريب الإلكتروني عن بعد	٢١	٢١,٦٥	٧
التدريب المزوج (وجهاً لوجه وإلكتروني عن بعد معاً)	٢٠	٢٠,٦٢	٨
الدورات القصيرة (١ – ٢) يوم	٤٥	٤٦,٣٩	٣
الدورات القصيرة (٣– ٥) أيام	٣٧	٣٨,١٤	٥
الدورات الطويلة (أكثر من أسبوع)	١٣	٤,١٣	٩

من الجدول رقم(٢٤) نجد أن ٧٧,٣٢٪ من العينة تفضل أن يكون التدريب بحضور الدورات التدريبية في القاعات التدريبية، كما أكدت عينة البحث على أهمية التعلم الذاتي وذلك من خلال برامج الحاسب التعليمية الإلكترونية وطريقة الاستكشاف وغيرها وبنسب بلغت ٦٨,٠٤٪، كما فضلت عينة البحث الدورات القصيرة وبنسبة بلغت ٤٦,٣٩٪، وعلى الجانب الآخر كانت الدورات الطويلة لأكثر من أسبوع أقل تفضيلا من عينة أعضاء هيئة التدريس بنسبة ١٣,٤٪، بينما لم تفضل عينة البحث التدريب الإلكتروني عن بعد أو المزوج حيث بلغت قرابة ٢٠٪، ولعل ذلك راجع لعدم وجود بيئة مناسبة أو لعدم معرفة البعض بهذا النوع من التدريب، أو لسوء التجارب التي واجهت

بعضهم أثناء التدريب المعتمد عليها.

مفردات البرنامج التدريبي المقترح

بناء على النتائج التي توصل إليها البحث، يمكن بناء التصور المقترح لمفردات الدورات التدريبية للتدريس في بيئة التعلم الإلكتروني، مع التأكيد على أهمية أن تكون الدورات مباشرة في القاعات التدريبية (Face to Face)، وكذلك أن يعد جزء من المحتوى التدريبي بطريقة تشجع على التعلم الذاتي، ويراعى أن تكون المدة التدريبية على فترات تدريبية قصيرة (يومان).

والمفردات المقترحة للدورات التدريبية للتدريس في بيئة التعلم الإلكتروني، هي:

١- مجال استخدام الحاسب الآلي:

أ) استخدام برامج الجداول الإلكترونية (مثل اكسل Excel).

ب) استخدام برامج قواعد البيانات (مثل الأكسس Access).

ج) استخدام برامج البريد الالكتروني (مثل الأوتلوك Outlook).

٢- مجال التدريس في القاعة الدراسية باستخدام التقنيات الحديثة:

أ) استخدام الكاميرا الوثائقية الرقمية (Visualizer Document Camera).

ب) استخدام السبورة الذكية (Smart Board).

ج) استخدام المنصة الإلكترونية (E-Podium).

د) استخدام القاعة الدراسية الإلكترونية.

٣- مجال التدريس عبر الإنترنت:

أ) بث المحاضرات عن بعد

ب) استخدام قواعد البيانات الإلكترونية.

ج) الوصول للمواقع الإلكترونية ذات الصلة بالمحتوى.

د) استخدام المستودعات الرقمية.

هـ) استخدام أحد أنظمة إدارة التعلم(LMS) (مثل بلاك بورد (Blackboard) أو مودل (Model) أو جسور).

و) التعامل مع الفصول أو المعامل الافتراضية (Virtual Classroom).

٤- مجال التواصل مع الآخرين باستخدام تقنيات التعلم الإلكتروني:

أ) استخدام مجموعات النقاش الإلكترونية (مثل المنتديات الحوارية).

ب) استخدام برامج المحادثة المباشرة (مثل بال توكPaltalk، الماسنجر Messenger) في تقديم محاضرات عن بعد.

ج) النشر والتعليق (مثل المدونات Weblogs).

د) نشر المعلومات (مثل الويكي Wiki).

هـ) التواصل الاجتماعي مع الآخرين (مثل الفيس بوك FaceBook).

و) رفع وتحميل الملفات عبر مواقع الإنترنت (مثل Rapid Share).

٥ - مجال مهارات توظيف تقنيات وأدوات التعلم الإلكتروني في التعليم:

أ) تحديد مفاهيم المقرر الدراسي التي تحتاج إلى توظيف التقنية.

ب) اختيار طرق التعلم الإلكتروني التي تحقق الأهداف.

ج) اختيار أنشطة التعلم الإلكتروني المناسبة.

د) تقديم محاضرات في توظيف أدوات التعلم الإلكتروني.

٦ - مجال تخطيط وتصميم مقررات التعلم الإلكتروني:

أ) إعداد خطة المقرر الإلكتروني.

ب) الحكم على مدى ملاءمة تحويل محتوى معين إلى محتوى إلكتروني.

ج) تحديد الوسائط الإلكترونية المتعددة التي ستضمن في المقرر الإلكتروني.

د) استخدام أدوات التأليف (إعداد) البرامج التعليمية.

هـ) تطبيق معايير إعداد المحتوى الإلكتروني (سكورم SCORM).

و) استخدام أنظمة الاختبارات الإلكترونية.

نتائج البحث ومقترحاته

أهم نتائج البحث

من أهم النتائج التي توصل إليها البحث:

١- توجد حاجات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس للتدريس في بيئة التعلم الإلكتروني، وذلك في مجال الحاسب في محاور محددة ، ومجال التدريس في القاعة الدراسية باستخدام التقنيات الحديثة، والتدريس عبر الإنترنت، وفي استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني في التواصل مع الآخرين، وتخطيط وتصميم مقررات التعلم الإلكتروني، إضافة إلى مجال توظيف تقنيات وأدوات التعلم الإلكتروني في التعليم.

٢- الحاجات التدريبية للتدريس في بيئة التعلم الإلكتروني كانت في المجالات التالية: التدريس في القاعة الدراسية باستخدام التقنيات الحديثة، التدريس عبر الإنترنت، التواصل مع الآخرين باستخدام تقنيات التعلم الإلكتروني، مهارات توظيف تقنيات وأدوات التعلم الإلكتروني في التعليم، تخطيط وتصميم مقررات التعلم الإلكتروني.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في استجابات عينة البحث باختلاف متغير الجنسية والجنس والقسم والخبرة

التعليمية في التدريس للتدريس في بيئة التعلم الإلكتروني.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في استجابات أفراد عينة البحث باختلاف متغير الدرجة العلمية.

٥- تفضيل عينة البحث حضور الدورات التدريبية (وجهاً لوجه في القاعة التدريبية)، وعلى أن تكون دورات قصيرة من يوم إلى يومين.

مقترحات البحث

توصل البحث إلى عدد من المقترحات:

١- الاستفادة من نتائج البحث لتنفيذ البرامج التدريبية المقدمة لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود.

٢- الدعوة إلى التعريف ببيئة التعلم الإلكتروني، ودواعي استخدامها وفوائدها على العملية التعليمية، وأدوار عضو هيئة التدريس الجديدة.

٣- توفير وتهيئة الأدوات المساعدة للتدريب الذاتي(كالنشرات الموجهة، برامج التعلم الذاتي) في المجالات المتنوعة، لكي تحقق هذه الطريقة جزءا من الأهداف التدريبية الموجهة لأعضاء هيئة التدريس.

٤- الإكثار من عقد الدورات التدريبية في أوقات متعددة، وعلى فترات قصيرة.

٥- إعداد البرامج التدريبية القائمة على التعلم الذاتي (من خلال برامج الحاسب التعليمية الإلكترونية، الاستكشاف، ...)، بشكل مصاحب للبرامج التدريبية المباشرة.

٦- إعداد دراسات مشابهة لبقية كليات الجامعة في هذا المجال.

٧- المزيد من الدعم والتشجيع لأعضاء هيئة التدريس للمشاركة في البرامج التدريبية.

٨- وضع الحوافز المادية والمعنوية الداعمة لمواصلة التدريب.

٩- مثلت طريقة التعلم الذاتي (من خلال برامج الحاسب التعليمية الإلكترونية، الاستكشاف، ...)، طريقة مهمة للتدريب، ويتطلب ذلك إعداد البرامج التدريبية بحيث يشجع عليها.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

المسعد، أحمد. *أنموذج التعلم الممزوج (Blended Learning) بكلية التربية بجامعة الملك سعود.* رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الملك سعود، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، ١٤٢٩هـ.

بدح، أحمد. "درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية للمهارات الأساسية لاستخدام تقنيات التعلم الإلكتروني". *ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي الأول للتعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد: مستقبل صناعة التعلم*، الرياض، ٢٠٠٩م.

البكر، فوزية بنت بكر. "النمو العلمي والمهني للمعلم الجامعي، الواقع والمعوقات: دراسة مسحية لعضوات هيئة التدريس في بعض جامعات وكليات البنات بالرياض". *رسالة الخليج العربي* التي يصدرها مكتب التربية العربي لدول الخليج، ع(٢٢)، ٢٠٠١م.

الجبوري، حامد. "نظم التعليم والتدريب في الجامعات رؤية استراتيجية ومستقبلية". بحث منشور في *الملتقى العربي الثاني للتربية والتعليم –التعليم العالي: رؤية مستقبلية* . بيروت: مؤسسة الفكر العربي ومكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠٠٥م.

جمعة، محمد سيد. "تطوير التعليم ودوره في بناء اقتصاد المعرفة". ورقة عمل مقدمة *للمؤتمر الدولي الأول للتعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد: مستقبل صناعة التعلم*. الرياض، ٢٠٠٩م.

خميس، محمد عطية. *منتوجات تكنولوجيا التعليم*. ط١. القاهرة: دار الكلمة. ٢٠٠٣م.

الصالح، بدر. "التعلم الإلكتروني عن بعد في الجامعات السعودية تجويد التعليم أم تعليم الجماهير؟". *المعرفة*، العدد (١٥٣)، ديسمبر، (١٤٢٨هـ)، ٦٦-٧٧.

طعيمة، رشدي والبندري، محمد. *التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير*. القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٤م.

عبدالعاطي، حسن البـاتع. "تقدير الحاجات قاطرة التدريب الناجح". *مجلة المعرفة*، العدد(١٥٦)، (١٤٢٩هـ).

عزمي، نبيـل. "تأثير البيئة المادية للفصول الدراسية على تحصيل التلاميذ واتجاهاتهم نحوها وكيفية تطويرها للتحول إلى الفصول الإلكترونية". ورقة عمل مقدمة إلى *المؤتمر العلمي السنوي الثامن المدرسة الإلكترونية*. الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، القاهرة، ٢٠٠١م.

عزمي، نبيل جـاد. *تكنولوجيا التعليم الإلكتروني*. القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٨م.

علي، علي. "تنمية وتطوير كفايات وفعالية أعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم العالي في إطار محور: مؤسسات التعليم العالي والتحديات المعاصرة"، *الملتقى العربي الثاني للتربية والتعليم –التعليم العالي: رؤية مستقبلية* . بيروت: مؤسسة الفكر العربي ومكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠٠٥م.

العودان، هيفاء. *برنامج مقترح في مجال تقنيات التعليم لأعضاء هيئة التدريس بكليات البنات*. رسالة ماجستير غير منشورة. الرياض، كلية التربية للبنات، ١٤٢٤هـ.

عودي، مـريم و أحمـد، سوسـن. *مشروع التعلم الإلكتروني. مدرسة زينب الإعدادية للبنات*. ١٤٣٠هـ. متوافر على الرابط: http://education-dado.blogspot.com/

الفار، إبراهيم وشاهين، سعاد. "المدرسة الإلكترونية رؤى جديدة لجيل جديد". *المؤتمر العلمي السنوي الثامن (المدرسة الإلكترونية)*"، القاهرة، ٢٩-٣١ أكتوبر، ٢٠٠١م.

القرني، سعيد. *تقويم تجربة جامعة الملك سعود في استخدام نظام Web CT عبر الشبكة العالمية للمعلومات "الإنترنت" في مساندة التدريس. رسالة ماجستير غير منشورة*. الرياض: جامعة الملك سعود، كلية التربية، قسم وسائل وتكنولوجيا التعليم، ١٤٢٦هـ.

محافظة، سامح. "معلم المستقبل: خصائصه، مهاراته، كفاياته". *المؤتمر العلمي الثاني: نحو استثمار أفضل للعلوم التربوية والنفسية في ضوء تحديات العصر*. جامعة دمشق: كلية التربية، ٢٠٠٩م.

مركز الملك عبدالعزيز للحوار الوطني. "التعليم... الواقع وسبل التطوير". *اللقاء الوطني السادس للحوار الفكري*. المملكة العربية السعودية، المدينة المنورة، ١٤٢٧هـ.

المهيري، سعيد وأبو عالي، سعيد. "التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس". *الملتقى العربي الثاني للتربية والتعليم –التعليم العالي: رؤية مستقبلية*. بيروت: مؤسسة الفكر العربي ومكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠٠٥.

المورعي، محمد. *فعالية استخدام بيئات التعلم الإلكترونية في تدريب المعلمين أثناء الخدمة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، ١٤٢٨هـ، متوافر على الرابط: http://eref.uqu.edu.sa/files/Thesis/ind8630.pdf

النعيمي، نجاح محمد. "أثر تقديم برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط المصحوبة بإمكانية الوصول إلى الإنترنيت على مستوى المعلوماتية لدى الطلاب المعلمين ذوى مصدر الضبط الخارجي والداخلي وتحصيلهم في مجال تقنيات التعليم، المدرسة الإلكترونية (E-School)". *المؤتمر العلمي الثامن للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم*. كلية البنات، جامعة عين شمس، القاهرة، ٢٠٠١م.

الهياجنة، أحمد. "دور نظم التعليم الإلكتروني في معالجة إشكاليات التعليم في المنطقة العربية". *مؤتمر الأطفال والشباب في مدن الشرق الأوسط وشمال إفريقيا*. دبي: المعهد العربي لإنماء المدن، ٢٠٠٥م.

وزارة التعليم العالي. "توصيات المؤتمر الدولي الأول للتعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد". *المؤتمر الدولي الأول للتعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد*. الرياض، ١٤٣٠هـ.

يعقوب، نافذ. "الكفايات المهنية والصفات الشخصية المرغوبة في الأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلاب كلية المعلمين في بيشة (المملكة العربية السعودية)". *المجلة العربية للتربية*، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، المجلد (٢٥)، العدد (١)، (٢٠٠٥)، ١٠٢-١٤١.

يونس، كمال. "تحديد الاحتياجات التدريبية". ورقة عمل مقدمة *للمؤتمر العربي الأول للتدريب وتنمية الموارد البشرية- رؤية مستقبلية*. عمان، ٢٧-٢٩/٦/٢٠٠٦.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Abel. R. Achieving success in Internet-supported learning in higher education. *Alliance for Higher Education Competitiveness,* 2005.

Davis. Robert. *Faculty training for online teachers in three rural Alabama community colleges: A multiple case study*. The University of Alabama. Doctoral Dissertation , 2009.

Hu. Wen-Chi. *A qualitative study of Education faculty's experiences in online instruction. University of Idaho.* Doctoral Dissertation . 2009.

Istrate. Olimpius." Effective eLearning". *The 4th International Conference on Virtual Learning* ICVL 2009 University of Bucharest and "Gh. Asachi" Tehnical University of Iasi, 341-348. Available at:
http://www.icvl.eu/2009/disc/icvl/documente/pdf/intel/ICVL_IntelEducation_paper02.pdf

Kaufman. R. Why needs assessment. In **R. Kaufman & F. W. English (eds.).** *Needs assessment: Concept and application* (pp. 7-36). Englewood Cliffs. NJ: Educational Technology Publications, 1979.

Meyer. John D. *Administrative support for online teaching faculty.* Nova Southeastern University. Doctoral Dissertation, 2009.

Parra. Julia . *A multiple-case study on the impact of teacher professional development for online teaching on face-to-face classroom teaching practices.* Ed. D. Pepperdine University. Doctoral Dissertation, 2010.

Pineda. Maria. Best practices in e-learning. Paper for first *Conference in e-Learning and distance learning.* Riyadh. 2009.

Smith. T. C. "Fifty-one competencies for online instruction". *The Journal of Educators Online.* 2(2). 1-18. (2005). Retrieved July 5. 2008. from (http://www.thejeo.com/Ted%20Smith%20 Final.pdf.

UMass. *Teaching and Learning Online: Communication. Community. and Assessment.* A Handbook for UMass Faculty. 2010. Available at: http://www.umass.edu/cft/publications/Teaching_and_Learning_Online_Handbook.pdf

Wang. Y. & Cohen. A. "Communication And Sharing In Cyberspace University Faculty Use Of Internet Resources". *International Journal Of Educational Telecommunications*. 6(4) (2003), 303-312 .

Wombel. Joy. *E-leaning: Relationship among learner satisfaction. Self-efficacy. and usefulness.* Doctoral Dissertation, 2007 .

Training needs for faculty members to teach in an e-learning environment

Ahmad Almassaad

Assistance professor, Department of Curriculum and Instruction
College of Education, King Saud University.
Riyadh, Saudi Arabia
aalmassaad@ksu.edu.sa

(Received 5/4/1431H; accepted for publication 11/7/1431H

Keywords: Training needs, e-learning environment

Abstracts: This study aimed to determine training needs for faculty members to be able to teach in an e-learning environment. The researcher adopted a descriptive approach to research, and the sample of the study consisted of (97) faculty member of the College of Education at King Saud University. The study found that there were five important areas of training that faculty members should get to be able to teach in an of e-learning environment, which are: Teaching in the classroom using modern techniques, teaching via the Internet, the use of e-learning techniques in communicating with others, the planning and design of e-learning courses, and the utilization of techniques and tools of e-learning in education. Moreover, this study found no statistically significant differences in participants' responses to the research questions according on the variables: Nationality, sex, department, and educational experience. Yet, there were significant differences between participants in responses according to the variable academic degree. The study presented objectives for some training courses to be provided for faculty members to be able to teach in an e-learning environment, and recommendations for future research were proposed.

دور كل من توقع الأداء المستقبلي ودافع الإنجاز في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة آل البيت

زياد خميس التح

أستاذ مساعد، قسم الإدارة التربوية، كلية العلوم التربوية

جامعة آل البيت، المفرق، المملكة الأردنية الهاشمية

(قدم للنشر في ٢٠/ ٤/١٤٢٩هـ؛ وقبل للنشر في ٣٠/ ١٠ / ١٤٣١ هـ)

الكلمة المفتاحية: توقع الأداء، الدافعية للإنجاز، التحصيل الأكاديمي.

ملخص الدراسة. هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الفروق بين الأفراد في تحصيلهم الأكاديمي تبعاً لمتغيري توقع الأداء في المهام المستقبلية والدافعية للإنجاز. ومن أجل تحقيق هذا الهدف اختيرت عينة مكونة من (٢٠٠) طالب وطالبة من طلاب جامعة آل البيت، نصفها من الذكور والنصف الآخر من الإناث بطريقة العينة العشوائية الطبقية، يمثلون جميع كليات الجامعة وجميع المستويات الدراسية، وطبق عليها مقياس توقع الأداء في المهام المستقبلية ومقياس دافع الإنجاز، ولتحليل البيانات المتوافرة من العينة استخدم تحليل التباين الثنائي، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأفراد ذوي التوقعات العالية لأدائهم والأفراد ذوي التوقعات المنخفضة لأدائهم لصالح الأفراد ذوي التوقعات العالية، كما بينت النتائج أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز والأفراد ذوي الدافعية المنخفضة للإنجاز لصالح الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز، لكن الدراسة الحالية لم تجد فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى للتفاعل بين متغير توقع الأداء والدافعية للإنجاز، وقد تم تفسير هذه النتائج في ضوء نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي ونظرية الدافعية للإنجاز.

المقدمة

التعلم بشكل عام والتعلم المدرسي أو الصفي بشكل خاص من الأمور المهمة التي لا زالت تشغل الكثير من علماء التربية وعلماء النفس على حد سواء، كان ذلك في البحث عن العوامل المؤثرة في التعلم، أو كيفية العمل على زيادته لدى الطلبة، وبالتالي زيادة تحصيلهم الأكاديمي، بعضهم اهتم بالعوامل البيئية والاجتماعية والاقتصادية المؤثرة في التعلم والبعض الآخر حاول دراسة خصائص الطلاب والمعلمين للعمل على زيادة التحصيل الأكاديمي، أما آخرون فحاولوا تطوير برامج مناسبة للمراحل العمرية المختلفة لزيادة هذا التعلم، كل هذا لأن عملية التعلم وتحصيل الطلبة من الأهداف المهمة للتربية في جميع المجتمعات وعبر العصور.

والتعلم المدرسي أو الصفي، وهو أحد أشكال التعلم، يهتم عادة بتعليم الطلبة المعارف والحقائق والمفاهيم (تعلم معرفي)، لكنه يمكن أن يمتد أيضا لتعليم العادات والمهارات (تعلم نفس حركي) وتعليم الاتجاهات والقيم (تعلم انفعالي)، لهذا فهو من الأهداف المهمة للتربية؛ لأنه يمكن أن يؤثر على اتجاهات وميول ورغبات الطلبة وبالتالي يؤثر على شخصيتهم بشكل كامل.(ملحم، ٢٠٠١).

ويرى عسكر والقنطار (٢٠٠٥)، وقطامي (١٩٨٩)، أن هناك العديد من العوامل التي تؤثر في التعلم والتعليم الصفي (التحصيل) ومن هذه العوامل: البيئة الفيزيائية للصف، خصائص المعلم الشخصية والعلمية، توافر الوسائل التعليمية، خصائص الطلاب ودافعيتهم للتعلم، مدى استخدام استراتيجيات التعلم، تنظيم البيئة الصفية.

وتعتبر خصائص المتعلمين من الأمور المهمة والتي تؤثر على التحصيل، وقد حظيت هذه الخصائص باهتمام الباحثين وذلك لمعرفة مدى تأثيرها على عملية التعلم لديهم، ومن الخصائص التي يمكن أن يكون لها تأثير على التحصيل الأكاديمي التوقعات والدافعية، ويرى نيفايد (Nevid, 2003) أن الأفراد الذين لديهم توقعات عالية لأدائهم في المستقبل يختارون المهمات التي تتحدى قدراتهم، لكن يمكن تحقيقها، كما تتصف هذه المهمات بأنها مقبولة أو مرغوبة اجتماعيا، وكذلك الأفراد ذوو الدافعية العالية للإنجاز.

وبما أن التحصيل الأكاديمي الجامعي من المهام التي تتحدى قدرات المتعلمين؛ لكن يمكن تحقيقه والوصول إليه، ويعد من المهام المرغوبة اجتماعيا على كافة الصعد؛ فإنه يمكن أن يكون لتوقع الأداء في المهام المستقبلية والدافعية للإنجاز تأثير على هذا التحصيل.

توقع الأداء في المهام المستقبلية والتحصيل الأكاديمي

التوقعات من المصطلحات النفسية التي ذكرت في العديد من النظريات، ومن أشهرها: نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي (Bandura,1986)، حيث أشار باندورا إلى أن الفرد يميل إلى تكرار السلوك الذي يتوقع أن نتائجه ستكون جيدة بالنسبة له، فالفرد يميل إلى تكرار سلوك معين ضمن موقف معين؛ لأنه يتوقع أن هذا السلوك سيؤدي إلى نتائج إيجابية في مثل هذا

الموقف، كما أشار إلى نوع آخر من التوقعات، وهو توقع الفعالية، وهو عبارة عن التنبؤات التي يقوم بها الفرد حول قدراته وإمكاناته في تحقيق وإنجاز المهمات التي هو بصدد القيام بها، والأفراد الذين لديهم توقع فعالية عالية يتصفون بأنهم يقبلون التحدي ويحاولون دائما إنجاز ما اختاروا من عمل.(Nevid, 2003) .

ويتصف الأفراد ذوو توقع فعالية الأداء العالية الذات بأنهم أشخاص لديهم القدرة على مواجهة الضغوط النفسية، وأنهم ينظرون إلى هذه المواقف على أنها مواقف ذات طبيعة تحد، وهي المواقف التي يفضلون مواجهتها والتعامل معها، بعكس الأفراد ذوي توقع فعالية الأداء المنخفضة الذين يتجنبون هذه المواقف ويعتبرونها مهددة لذواتهم وبالتالي يختارون الأهداف سهلة التحقيق، وتجدر الإشارة هنا إلى أنه يمكن زيادة التوقعات الإيجابية لفعالية الأداء عن طريق اختيار المهمات التي تتسق مع ميول ورغبات الفرد؛ لأن الرغبة والميل يجعلان الفرد مهتما بالمهمة التي هو بصدد التعامل معها، أيضا البدء بالأهداف البسيطة والقابلة للتحقيق من أجل زيادة ثقة الفرد بنفسه، ولأن النجاح يولد النجاح. ,(Bandura, 1991, 1997) (Shiffman et al., 2000)

والتوقعات من العوامل المعرفية التي تشير إلى التنبؤات التي يمكن أن يجريها الفرد حول نتائج سلوكه؛ لهذا فهي توجه خياراته وتؤثر على قدراته؛ أي أن الفرد الذي يتوقع فشله في أداء مهمة ما قد يفشل في أداء هذا العمل بالرغم من أن قدراته قد تسمح له بالنجاح بهذا العمل.(Mischel,1993).

وهذا يتفق مع وجهة نظر التنبؤات المحققة لذاتها (Self-Fulfilling Prophecy)، والتي تشير إلى أن فكرة الفرد وتوقعاته عن نفسه أو عن الآخرين تجعله يعمل على تحقيق هذه التوقعات والأفكار بغض النظر عما هو موجود في الواقع، فالمعلم الذي يتوقع من تلاميذه أنهم لن يعملوا بشكل جيد في الامتحان يحول هذا التوقع إلى تلاميذه ويجعلهم يتوقعون القليل من أنفسهم؛ لهذا لا يبذلون الجهد في تحقيق المطلوب منهم مما يؤدي إلى أن يكون أداؤهم أقل من المستوى، (Jussim & Eccles,1992).

والتنبؤات المحققة لذاتها أيضا تعمل عند إعطاء المعلمين والآباء معلومات عن مستوى ذكاء أطفالهم، فعند إعطائهم معلومات بأن مستويات ذكاء أطفالهم منخفضة عادة ما يفقد الآباء والمعلمون الاهتمام بتعليم أطفالهم أو يضعون لهم مهمات ضعيفة المستوى، الأمر الذي يؤدي إلى استسلام هؤلاء الأطفال، وبالتالي يصبحون ضعيفي التحصيل، (Nevid,2003).

والتوقعات أيضاً لها أهمية في ظهور بعض الفروق الجذرية بين الذكور والإناث في القدرات الأكاديمية، فبالرغم من أن الإناث يظهرن نفس القدر من المثابرة والعزم في أداء المهمات كما الذكور، إلا أن أداءهن في مهام الرياضيات عادة ما يكون أقل؛ وذلك لأن هذه المهام يراها المجتمع على أنها مهام ذكورية وليست أنثوية، ولا يتوقع من الإناث التحصيل فيها،

(Golombok & Fivush, 1995).

وقد أشارت دراسة ديسريشارد وكوبتز (Desrichard & Kopetz, 2005)، إلى أن توقعات الأفراد لأدائهم في مهمات الذاكرة أكثر أهمية من العمر نفسه، فقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الأفراد الأكبر عمرا يكون أداؤهم قويا في مهمات الذاكرة إذا لم يعطوا تعليمات تفيد أن هذه المهمات هي لاختبار ذاكرتهم؛ أي أن توقع الأداء له تأثير على الأداء الفعلي في أي مهمة معطاة.

إلا أن بيو (Bui, 2002) يشير إلى أن العلاقة بين التوقعات والتحصيل علاقة تبادلية عكسية، فقد دلت نتائج دراسته على أنه في المراحل (٨-١٠) كانت العلاقة المتجهة من التحصيل للتوقعات متوسطة وإيجابية، إلا أنها أقوى من العلاقة المتجهة من التوقعات للتحصيل، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أنه في المراحل (١٠-١٢) كانت كلتا العلاقتين متساوية وضعيفة.

ويرى مارشال وبراون (Marshall & Brown, 2004) أن العلاقة بين التحصيل والتوقعات ليست خطية عند الأخذ بعين الاعتبار صعوبة المهمة، ودلت نتائج دراسته على أن التوقعات لها علاقة قوية بالأداء في المهمات الصعبة أكثر منها في المهمات السهلة، وأن التوقعات المنخفضة تنتج مستويات منخفضة من الأداء، بينما التوقعات العالية والمتوسطة لها نفس الفوائد على الأداء.

وقد أشارت دراسة ثرولود وسارازن ومارتنك وجوليت (Trouilloud, Sarrazin, Martinek &Guillet, 2002) إلى أن توقعات المعلمين ليس لها تأثير التنبؤات المحققة لذاتها على أداء الطلاب، وإنما تتنبأ بقوة بأدائهم وذلك لأنها دقيقة وصحيحة؛ أي أن المعلمين يقومون بتقييم دقيق لقدرات الطلاب ولا يكون هناك تحيز في أحكام المعلمين حسب توقعاتهم، كما أظهرت النتائج دور إدراك قدرة الطالب في عملية تشكيل توقعات المعلم.

مما سبق يتضح دور التوقعات في أداء الفرد، سواء في الحياة اليومية أو في التعلم الرسمي، أي التحصيل، لكن هذه العلاقة لا زالت غير واضحة وبحاجة إلى المزيد من الدراسات.

الدافعية للإنجاز والتحصيل الأكاديمي

تعرف الدافعية بشكل عام بأنها مجموعة من الشروط التي تسهل وتساعد على استمرار النمط السلوكي والتعلم، أما دافعية الإنجاز فتشير إلى رغبة الفرد في النجاح وتجنب الفشل، ويعتبر ماكللاند (McClelland) أول من تحدث عن هذا المفهوم وقياسه عن طريق اختبار تفهم الموضوع The Thematic Apperception test (TAT)، كما أضاف أتكنسون عنصر الخوف من الفشل كون الفرد قد يكون مدفوعا للحصول على النجاح أو تجنب الفشل. (قطامي، ١٩٨٩؛ عسكر والقنطار، ٢٠٠٥).

وتشير دراسة إليوت وشيلدون (Elliot & Shildon, 1997) في مجال الدافعية للإنجاز إلى أن الطلاب

الـذين لـديهم مسـتويات منخفضـة مـن تجنـب الفشـل ومستويات عالية من الدافعية للنجاح يكـون أداؤهـم في المواد الدراسية أفضـل ويظهـرون مستويات عاليـة مـن الاتــزان العــاطفي أكثــر مــن الطــلاب الــذين لــديهم مستويات مرتفعة من دافعية تجنب الفشل.

والأفراد الذين لديهم دافعية عالية للإنجاز عـادة ما يضعون لأنفسهم أهدافاً ذات طابع تحد، لكنها قابلـة للتحقيـق، وتعتـبر الأهـداف السـهلة غـير مهمـة بالنسـبة لهم كذلك الأهداف صعبة التحقيق. ولا ينجح هـؤلاء الأفـراد دائمـاً، لكـنهم يتخـذون مـن الفشــل نقطـة للانطلاق إلى الأمام مجددا، على عكـس الأفـراد الـذين يضـعون لأنفسـهم أهـدافا سـهلة التحقيـق، ويـذلك يتجنبون الفشل أو أهدافاً صـعبة جـدا بحيـث لا يلـومهم أحد عند الفشل في تحقيقها (Nevid,2003).

وفي دراسـة بريكـل، وهـولنج وفـوك (Preckel, Holling & Vock, 2006)، والتي كان الهدف منها بحـث دور كل من الحاجة إلى المعرفة ودافعية الإنجاز والضـمير لـدى الطـلاب ضـعاف التحصـيل، أظهـرت نتائجهـا أن هنــاك فروقــا بــين الطــلاب ذوي التحصــيل الأكــاديمي والطلاب ضعاف التحصيل في الدافعية للإنجـاز؛ أي أن الطلاب ضعاف التحصيل كانـت دافعيـة الإنجـاز لـديهم منخفضة.

وعــادة مــا يكــون الطــلاب مــدفوعين بــدوافع داخليــة أو خارجيــة للإنجــاز، فــالطلاب المــدفوعون بدوافع داخلية يضعون لأنفسهم أهدافاً تعلمية ويجـدون الاتـزان عـن طريـق تطـوير معـرفتهم ومهـاراتهم، أمـا الطـلاب المـدفوعون بـدوافع خارجيـة فـإنهم يضـعون لأنفسـهم أهـدافاً أدائيـة مثـل الحصـول علـى العلامـات العالية، ودعم الوالدين والأساتذة، والالتحاق ببرامج الدراسـات العليـا والمنافسـة في فـرص العمـل، وقـد وجدت دراسة هـاراكويز وآخـرين، (Harackiewicz, et al., 1997) أن الطلاب الـذين يضـعون لأنفسـهم أهـدافا أدائيـة منـذ الأيـام الأولى في الفصـل الدراسـي، مثـل أن يكونوا أفضل الطلاب في الصف، يحصلون على أعلـى الدرجات خلال الفصل.

أي أن الدافعية للإنجاز، سـواء كانـت داخليـة أم خارجيـة، تعتـبر مهمـة في زيـادة أداء الفـرد في العمـل الموكل إليه، وترتبط إيجابيا بالتحصيل الأكاديمي؛ لأنها تعبر عـن حاجـة الفـرد للتميـز والحصـول علـى مراكـز متقدمة في الصف، كما تعبر عـن حاجـة الفـرد لإرضـاء الآخرين وحاجته للمنافسة المستقبلية؛ إما في الحصـول على عمل أو إكمال الدراسة.

مشكلة الدراسة وأهميتها

مـن خـلال اسـتعراض الأدب الخـاص بموضـوع التوقعات يبدو واضحا أن هذا المجال لا زال غير واضـح المعـالم بالنسـبة للبـاحثين، فقـد أشـارت بعـض نتـائج الدراسـات إلى أن هنـاك ارتباطـاً إيجابيـاً بـين التوقعـات والتحصيل، إلا أن بعضها أشار إلى أن التوقعات ترتبط فقط بالمهمات الصعبة والمهمات التي يعتقد الأفـراد أنهـا

مناسبة لهم؛ لهذا أتت هذه الدراسة كمحاولة للتعرف على العلاقة التي تربط التوقعات من حيث التفاؤل والتشاؤم بالتحصيل الأكاديمي، كما أنها جمعت مع متغير توقع الأداء في المهام المستقبلية متغير دافع الإنجاز لمعرفة مقدار التفاعل بينهما وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي.

هدف الدراسة وأسئلتها

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على الفروق بين الأفراد في التحصيل، حسب متغيري توقع الأداء في المهام المستقبلية ودافع الإنجاز، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في متوسطات التحصيل الأكاديمي بين الأفراد ذوي التوقع العالي لأدائهم في المهمات المستقبلية والأفراد ذوي التوقع المنخفض لأدائهم في المهام المستقبلية؟

٢- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في متوسطات التحصيل الأكاديمي بين الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز والأفراد ذوي الدافعية المنخفضة للإنجاز؟

٣- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في متوسطات التحصيل الأكاديمي تعزى للتفاعل بين متغيري توقع الأداء في المهام المستقبلية ودافع الإنجاز؟

التعريفات الإجرائية

توقع الأداء في المهام المستقبلية

"هي المعتقدات حول قدرة الفرد على إنجاز ما هو مطلوب منه، والتي تمكنه من إجراء مجموعة من التنبؤات حول نتائج أدائه للعمل المطلوب منه". (Nevid, 2003, p. 486).

ويتحدد بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس توقع الأداء في المهام المستقبلية.

الدافعية للإنجاز

"دافع الإنجاز أو الحاجة للإنجاز هو سعي الفرد المتواصل لتحقيق النجاح والتفوق والمثابرة لإتمام ما يقوم به". (Nevid, 2003, p.308)، (قطامي، ١٩٨٩؛ عسكر والقنطار، ٢٠٠٥).

ويتحدد بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس دافع الإنجاز.

التحصيل الأكاديمي

هو معدل الطالب التراكمي للمواد التي درسها في الفصل الذي سبق إجراء الدراسة.

محددات الدراسة

تتحدد الدراسة بما يلي:

١- تتحدد الدراسة بالعينة حيث اقتصرت عينة الدراسة على طلبة جامعة آل البيت.

٢-كما تتحدد الدراسة بالخصائص السيكومترية للمقاييس المستخدمة فيها.

عينة ومجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة آل البيت المسجلين للعام الجامعي ٢٠٠٦/٢٠٠٧ في مختلف الكليات والبالغ عددهم (١١٨٠٤)، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالب وطالبة، نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الإناث، موزعين على مختلف كليات جامعة آل البيت العلمية والإنسانية، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية (Stratified random Sample)، بحيث تمثل جميع الكليات في جامعة آل البيت وجميع المستويات الدراسية.

أدوات الدراسة

من أجل تحقيق هدف الدراسة والإجابة عن أسئلتها استخدم فيها أداتان هما: مقياس توقع الأداء في المهام المستقبلية ومقياس دافع الإنجاز.

أولاً: مقياس توقع الأداء في المهام المستقبلية

لقياس توقع الأفراد لأدائهم في المهام المستقبلية، تم جمع عدد من الجمل المقترحة من مجموعة من الطلاب الجامعيين تصف توقعاتهم لأدائهم حول مهمة يتخيلونها في المستقبل، ومن هذه الجمل صيغت ستون فقرة تعكس توقع الأداء في المهام المستقبلية، بعد ذلك تم عرض هذه الفقرات على سبعة محكمين؛ للحكم على وضوح الفقرات وصياغتها اللغوية ومدى ملاءمتها لقياس توقع الفرد لأدائه في المهام المستقبلية، وقد تم تزويدهم بتعريف توقع الأداء في المهام المستقبلية، وبناء على ملاحظات المحكمين حذفت بعض الفقرات التي اتفق المحكمون على أنها مكررة، كما أعيدت صياغة بعض الفقرات حسب اقتراحات المحكمين، وبهذه الإجراءات تكون المقياس في صورته الأولية من (٥١) فقرة.

وطبق المقياس بعد ذلك على عينة تجريبية من طلبة جامعة آل البيت تكونت من (١٠٠) طالب، نصفها من الإناث والنصف الآخر من الذكور، نصفهم من الكليات العلمية والنصف الآخر من الكليات الإنسانية، ومن البيانات التي توافرت من هذه العينة استخرج معامل ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية على المقياس، ثم حذفت الفقرات التي كان معامل ارتباطها بالدرجة الكلية على المقياس أقل من (٠,٣٥) للحصول على صدق بناء عال، وبهذا الإجراء حذفت ست فقرات، وبهذا تكون المقياس في صورته النهائية من (٤٥) فقرة؛ منها (١٩) فقرة سالبة، وتكون سلم الإجابة على المقياس من خمس درجات هي: دائما وتعطى العلامة (٥)، وفي كثير من الأوقات وتعطى العلامة (٤)، وأحياناً وتعطى العلامة (٣)، وفي قليل من الأوقات وتعطى العلامة (٢)، وأبدا وتعطى العلامة (١)، وتعكس الإجابة في حالة الفقرات السالبة، وبالتالي فإن العلامة على المقياس يمكن أن تتراوح بين (٤٥-٢٢٥)، وبهذا فقد تمتع المقياس بصدق بناء.

أما عن ثبات المقياس فقد استخرج بطريقتين من خلال بيانات العينة التجريبية؛ الطريقة الأولى: طريقة

الاتساق الداخلي بدلالة الفقرة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وقد كان معامل الثبات (٠,٩٣)، والطريقة الثانية هي طريقة الثبات بالإعادة، عن طريق إعادة تطبيق الاختبار على العينة التجريبية بعد فترة أسبوعين من التطبيق الأول، وقد كان معامل الثبات بالإعادة (٠,٧٧) وهو دال إحصائيا على مستوى (α<٠,٠١). وجميع هذه الإحصائيات ملائمة لأغراض الدراسة.

ومن أجل تقسيم أفراد عينة الدراسة إلى أفراد ذوي توقع أداء عال وأفراد ذوي توقع أداء منخفض تم استخراج المئين (٥٠) من بيانات العينة التجريبية وكان يقابل العلامة (١٧٠)؛ أي أن الأفراد الذين يحصلون على علامة (١٧٠) أو أكثر يكونون ذوي توقع عال لأدائهم، أما الأفراد الذين يحصلون على علامة أقل من (١٧٠) فيكونون أفراداً ذوي توقع منخفض لأدائهم في المهام المستقبلية.

ثانيا: مقياس دافع الإنجاز

لقياس دافع الإنجاز لدى الطلبة استخدمت الدراسة الحالية المقياس المطور من قبل سميث Smith, (1973)، والصورة الأصلية من هذا المقياس تتكون من (١٢) فقرة نصفها من الفقرات السلبية، وقد قامت الباحثة قطامي (١٩٨٩) بتعريب المقياس ومقارنة الصورة الأصلية من المقياس بالصورة المعربة عن طريق متخصصين بعلم النفس ممن يتقنون اللغة الإنجليزية، ثم عرضت الباحثة المقياس على مجموعة من المحكمين للحكم على مدى ملاءمة المقياس لقياس دافع الإنجاز بناء على التعريف المرفق مع المقياس، وبناء على آراء المحكمين حذفت فقرتان من المقياس لعدم ملاءمتهما للبيئة الأردنية؛ بهذا أصبح المقياس يتكون من عشر فقرات، نصف هذه الفقرات سالبة، ونصفها الآخر إيجابية، ويتكون سلم الإجابة من إجابتين (نعم، لا)، تعطى الإجابة نعم علامتين وتعطى الإجابة لا علامة واحدة، ويعكس سلم الدرجات في حالة الفقرات السالبة، وبهذا تمتع بصدق ظاهري، وللتأكد من صدق المقياس تم عرضه على مجموعة من المحكمين للحكم على مدى ملاءمة المقياس لقياس دافع الإنجاز بناء على التعريف المرفق مع المقياس، وقد أجمع المحكمون على أن الفقرات تقيس دافع الإنجاز.

وقد استخرجت دلالات ثبات المقياس بطريقة الإعادة (Test-Retest)، وذلك بإعادة تطبيق الاختبار على عينة تجريبية بعد مدة خمسة أسابيع، وتم حساب معامل الارتباط بين مرتي التطبيق حيث كان (٠,٨٢). (النجداوي، ١٩٩١).

وللتأكد من ثبات المقياس استخرج ثبات المقياس عن طريق تطبيق الاختبار على عينة تجريبية مكونة من (١٠٠) طالب وطالبة، ثم إعادة التطبيق على نفس العينة بعد مدة أسبوعين، وقد كان معامل الثبات بالإعادة (٠,٨٧)، وجميع هذه الإحصاءات ملائمة لأغراض الدراسة.

بهذا يمكن أن تتراوح الدرجة الكلية على المقياس بين (١٠-٢٠)، وتعكس الدرجة (٢٠) على المقياس دافعية للإنجاز عالية بينما تعكس الدرجة (١٠) على

المقياس درجة منخفضة في الدافعية للإنجاز؛ أي أنه كلما زادت الدرجة التي يحصل عليها الفرد على المقياس زادت دافعيته للإنجاز، ومن أجل تقسيم أفراد عينة الدراسة إلى أفراد ذوي دافعية عالية للإنجاز، وأفراد ذوي دافعية منخفضة للإنجاز، استخرج المئين (٥٠) من بيانات العينة التجريبية، وقد كان المئين (٥٠) يقابل الدرجة (١٧)؛ أي أن الأفراد الذين يحصلون على العلامة (١٧) أو أعلى على مقياس دافع الإنجاز تكون دافعيتهم للإنجاز عالية، أما الأفراد الذين يحصلون على علامة أقل من (١٧) فتكون دافعيتهم للإنجاز منخفضة.

تطبيق الدراسة

بعد اختيار عينة الدراسة بالطريقة الموضحة سابقا، طبق على هذه العينة مقياس توقع الأداء في المهام المستقبلية، المطور من قبل الباحث، كما طبق عليها مقياس دافع الإنجاز، المقنن على البيئة الأردنية من قبل قطامي (١٩٨٩).

بعد إكمال عملية تطبيق المقياسين، صحح مقياس توقع الأداء في المهام المستقبلية، وذلك عن طريق إعطاء العلامة (٥) إذا كانت إجابة المفحوص دائما، والعلامة (٤) إذا كانت إجابته في كثير من الأوقات، والعلامة (٣) إذا كانت إجابته أحيانا، والعلامة (٢) إذا كانت إجابته في قليل من الأوقات، والعلامة(١) إذا كانت إجابته أبدا، بعد ذلك حسبت الدرجة الكلية على المقياس والتي كان يمكن أن تتراوح بين (٤٥-٢٢٥)، وبناء على المئين (٥٠) المستخرج من العينة التجريبية تم تقسيم أفراد عينة الدراسة إلى أفراد ذوي توقع أداء عال ويبلغ عددهم (١٠٣) طالب وطالبة، وأفراد ذوي توقع أداء منخفض ويبلغ عددهم (٩٣) طالبا وطالبة.

أما عن مقياس مركز دافع الإنجاز والذي تكون من (١٠) فقرات، وفيه يتكون سلم الإجابة من إجابتين هما: (نعم، لا)، وبعد عملية تطبيق المقياس على عينة الدراسة تمت عملية التصحيح بشكل يدوي وذلك عن طريق إعطاء المفحوص العلامة (٢) إذا كانت إجابته نعم والعلامة (١) إذا كانت إجابته لا، وتعكس الدرجات في حالة الفقرات السالبة، وقد كانت الفقرات السالبة هي: (٢، ٥، ٦، ٨، ١٠)، بهذا قد تتراوح العلامات على المقياس بين (١٠-٢٠)، وتعبر العلامة (١٠) عن دافعية منخفضة جداً للإنجاز، والدرجة (٢٠) تعبر عن دافعية عالية جداً للإنجاز، وعن طريق المئين (٥٠) المستخرج من بيانات العينة التجريبية تم تقسيم أفراد عينة الدراسة إلى أفراد ذوي دافعية عالية للإنجاز، ويبلغ عددهم (١٣٨) طالباً وطالبة، وأفراد ذوي دافعية منخفضة للإنجاز، ويبلغ عددهم (٦٢) طالبا وطالبة.

وعن طريق البيانات الأولية المرفقة مع المقاييس، تم الحصول على معلومات عن معدل الطالب التراكمي في الفصل السابق للفصل الذي أجريت فيه الدراسة.

التصميم والتحليل الإحصائي

هذه الدراسة من الدراسات الوصفية التي حاولت التعرف على الفروق بين الأفراد في التحصيل، حسب متغيري توقع الأداء في المهام المستقبلية ودافع الإنجاز ؛ أي التعرف على علاقة متغيرين مستقلين هما: توقع الأداء في المهام المستقبلية، ودافع الإنجاز، بمتغير تابع هو: التحصيل الأكاديمي، ومن أجل تحقيق هدف الدراسة والإجابة عن أسئلتها، اُستخدم تحليل التباين الثنائي(٢×٢) (Tow way analysis of variance).

النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الفروق بين الأفراد في تحصيلهم الدراسي تبعا لتوقعاتهم لأدائهم في المهام المستقبلية ودافعيتهم للإنجاز.

ومن أجل تحقيق هذا الهدف والإجابة عن أسئلة الدراسة، طبق مقياس توقع الأداء في المهام المستقبلية، ومقياس دافع الإنجاز على عينة الدراسة المكونة من (٢٠٠) طالب وطالبة، والتي اختيرت بطريقة العينة العشوائية الطبقية، وبناء على أداء الأفراد على مقياس توقع الأداء في المهام المستقبلية تم تقسيمهم إلى أفراد ذوي توقع عال لأدائهم، وأفراد ذوي توقع منخفض لأدائهم، وبناء على أداء أفراد عينة الدراسة على مقياس دافع الإنجاز تم تقسيمهم إلى أفراد ذوي دافعية عالية للإنجاز، وأفراد ذوي دافعية منخفضة للإنجاز، وقد تراوح مدى معدلات الطلبة الأكاديمية بين (٥٠-٩٤) بمتوسط (٧٣,١٦) وانحراف معياري (٧,٠٧).

الجدول رقم (١). متوسطات التحصيل الأكاديمي لأفراد عينة الدراسة تبعا لمتغيري توقع الأداء في المهام المستقبلية ودافع الإنجاز

توقع الأداء \ دافع الإنجاز	دافعية عالية	دافعية منخفضة	المتوسط
توقع عال	م: ٧٦,٠٣	م: ٧١,٥٦	م: ٧٤,٨٥
	ع: ٦,٥٩	ع: ٤,٨٨	ع: ٦,٤٧
	ن: ٧٦	ن: ٢٧	ن: ١٠٣
توقع منخفض	م: ٧١,٧١	م: ٧٠,٧٤	م: ٧١,٣٦
	ع: ٧,٦٠	ع: ٦,٦٨	ع: ٧,٢٦
	ن: ١٣٨	ن: ٣٥	ن: ٩٧
المجموع	م: ٧٤,٠٩	م: ٧٠,١	م: ٧٣,١٦
	ع: ٧,٣٦	ع: ٥,٩٣	ع: ٧,٠٧
	ن: ١٣٨	ن: ٦٢	ن: ٢٠٠

حيث م: المتوسط.

ع: الانحراف المعياري.

ن: عدد الأفراد.

بعد ذلك استخرجت متوسطات التحصيل الأكاديمي لأفراد عينة الدراسة تبعا لمتغيرات الدراسة: توقع الأداء في المهام المستقبلية ودافع الإنجاز، ويوضح الجدول رقم (١) متوسطات التحصيل الأكاديمي لأفراد عينة الدراسة تبعا لمتغيري توقع الأداء في المهام المستقبلية ودافع الإنجاز.

من الجدول رقم (١) يتضح أن أعلى متوسط كان (٧٦,٠٣) بانحراف معياري (٦,٥٩) وهو لأفراد عينة الدراسة ذوي الدافعية العالية وتوقع الأداء العالي، أما أقل متوسط كان (٧٠,١) بانحراف معياري (٥,٩٣) وهو لأفراد عينة الدراسة ذوي الدافعية المنخفضة.

وعند مقارنة متوسطات التحصيل الأكاديمي لأفراد عينة الدراسة حسب متغير توقع الأداء في المهام المستقبلية، يتضح من الجدول رقم (١) أن متوسط التحصيل الأكاديمي لأفراد عينة الدراسة ذوي التوقع العالي كان (٧٤,٨٥) بانحراف معياري (٦,٤٧)، بينما كان متوسط التحصيل الأكاديمي لأفراد عينة الدراسة ذوي التوقع المنخفض (٧١,٣٦) بانحراف معياري (٧,٢٦)، ويمكن ملاحظة أن هناك فرقا في متوسط التحصيل الأكاديمي لصالح أفراد عينة الدراسة ذوي التوقع العالي للأداء في المهام المستقبلية.

وعند مقارنة متوسطات التحصيل الأكاديمي لأفراد عينة الدراسة حسب متغير دافع الإنجاز، يتضح من الجدول رقم (١) أن متوسط التحصيل الأكاديمي لأفراد عينة الدراسة ذوي الدافعية العالية للإنجاز كان (٧٤,٨٥) بانحراف معياري (٦,٥٩)، بينما كان متوسط التحصيل الأكاديمي لأفراد عينة الدراسة ذوي الدافعية المنخفضة للإنجاز (٧١,٣٦) بانحراف معياري (٧,٢٦)، ويمكن ملاحظة أن هناك فرقا في متوسطات التحصيل الأكاديمي لصالح الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز.

ولاختبار فيما إذا كانت الفروق في متوسطات التحصيل الأكاديمي الوارد ذكرها في الجدول رقم (١) بين الأفراد ذوي التوقع العالي للأداء في المهام المستقبلية، والأفراد ذوي التوقع المنخفض للأداء في المهام المستقبلية، والأفراد ذوي الدافعية المرتفعة للإنجاز، والأفراد ذوي الدافعية المنخفضة للإنجاز، ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha \geq$ ٠,٠٥)، فقد تم حساب التباين الثنائي لمتغيري توقع الأداء في المهام المستقبلية ودافع الإنجاز والتفاعل بينهما، ويوضح الجدول رقم (٢) ملخصاً لنتائج تحليل التباين الثنائي لمتغيري توقع الأداء في المهام المستقبلية ودافع الإنجاز والتفاعل بينهما.

الجدول رقم (٢). ملخص نتائج تحليل التباين الثنائي لمتوسطات التحصيل الأكاديمي لأفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة (توقع الأداء في المهام المستقبلية، دافع الإنجاز والتفاعل بينهما).

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	الدلالة الإحصائية
توقع الأداء	٢٧٧,٢٥٤	١	٢٧٧,٢٥٤	٦,٠٩٣	٠,٠١٤
دافع الإنجاز	٣١١,٥٧٨	١	٣١١,٥٧٨	٦,٨٤٨	٠,٠١٠
توقع الأداء X دافع الإنجاز	١٢٩,٣٨٠	١	١٢٩,٣٨٠	٢,٨٤٣	٠,٠٩٣
الخطأ	٨٩١٨,٠٧٤	١٩٦	٤٥,٥٠٠		
المجموع الكلي	٩٩٤٦,٨٨٠	١٩٩			

مـن الجـدول رقـم(٢) يتضـح أن هنـاك فرقـا ذا دلالة إحصائية في متوسطات التحصيل الأكاديمي لأفراد عينـة الدراسـة تعـزى لـمتغير توقـع الأداء في المهـام المستقبلية، فقد بلغت قيمة (F) المحسوبة عند درجات حرية (١)، (٦,٠٩٣) وهي ذات دلالة إحصائية على مسـتوى (α ≤ ٠,٠١٤)، وبـالرجوع إلى جـدول المتوسطات (١) فإنه يمكن القول إن هـذا الفرق كـان لصالح الأفراد ذوي التوقع العالي لأدائهم في المهام المستقبلية.

كما يتضح أن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية في متوسطات التحصيل الأكاديمي لأفراد عينة الدراسة تعزى لدافع الإنجاز، فقد بلغت قيمة (F) المحسوبة عند درجـات حريـة (١)، (٦,٨٤٨) وهـي ذات دلالـة إحصائية على مستوى (α ≤ ٠,٠١٠)، وبالرجوع إلى جدول المتوسطات (١) فإنه يمكن القول إن هذا الفرق كان لصالح الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز.

وبالنسبة للتفاعل بين متغيري توقع الأداء في المهام المستقبلية ودافع الإنجاز، فقد بينت النتائج أنه لا توجد فروق في متوسطات التحصيل الأكاديمي لأفراد عينة الدراسة ذات دلالة إحصائية على مستوى (α ≤ ٠,٠٥) تعزى للتفاعل بين المتغيرين، وبالرجوع إلى الجدول رقم (٢) يتضح أن قيمة (F) المحسوبة للتفاعل بين المتغيرين عند درجات حرية (١)، هي (٢,٨٤٣) ودلالتها الإحصائية (٠,٠٩٣).

مناقشة النتائج والتوصيات

حاولت الدراسة الحالية التعرف على الفروق في التحصيل الأكاديمي لدى الأفراد تبعا لمتغيري توقع الأداء في المهام المستقبلية، ودافع الإنجاز، والتفاعل بينهما، وقد بينت نتائج الدراسة أن متوسط التحصيل الأكاديمي للأفراد ذوي التوقع العالي لأدائهم في المهام المستقبلية هو (٧٤,٨٥)، وهو أعلى من متوسط التحصيل الأكاديمي للأفراد ذوي التوقع المنخفض لأدائهم في المهام المستقبلية والذي بلغ (٧١,٣٦).

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن متوسط التحصيل الأكاديمي للأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز هو (٧٤,٠٩) وهو أعلى من متوسط التحصيل الأكاديمي للأفراد ذوي الدافعية المنخفضة للإنجاز والذي بلغ (٧٠,١).

وبالنسبة لسؤال الدراسة الأول وهو: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى (α≤ ٠,٠٥)، في متوسط التحصيل الأكاديمي بين الأفراد ذوي التوقع العالي لأدائهم في المهام المستقبلية والأفراد ذوي التوقع المنخفض لأدائهم في المهام المستقبلية؟ فقد بينت نتائج تحليل التباين الثنائي أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى (α≤٠,٠١٤)، وأن هذه الفروق لصالح الأفراد ذوي التوقع العالي لأدائهم في المهام المستقبلية؛ أي أن الأفراد ذوي التوقع العالي لأدائهم في المهام المستقبلية يكون تحصيلهم الأكاديمي أعلى من الأفراد ذوي التوقع المنخفض لأدائهم في المهام المستقبلية، وهذه النتيجة تتفق مع الافتراضات النظرية في هذا المجال.

وتشير الافتراضات النظرية في هذا المجال إلى أن الأفراد ذوي التوقع العالي لأدائهم في المهام المستقبلية هم أفراد فعالون في إنجاز المطلوب منهم، كما أنهم يواجهون الضغوط النفسية ويقبلون التحدي ، وهذا ما أشار له باندورا (Bandura, 1986) ونيفايد (Nevid, 2003)، حيث إن الأفراد ذوي التوقع العالي لأدائهم في المستقبل يضعون أهدافاً ومعايير عالية تتحدى قدراتهم، لكنها قابلة للتحقيق وذات أهمية بالنسبة لهم.

كما أن هذه التوقعات تصبح نمطاً من التنبؤات المحققة لذاتها؛ أي أن الأفراد يعملون على تحقيق ما يتوقعونه، فإذا كانت توقعاتهم لقدراتهم عالية فإنهم يعملون بشكل جيد، أما إذا كانت هذه التوقعات منخفضة فإنهم يعملون على تحقيق هذه التوقعات، ويكون أداؤهم ضعيفاً حتى وإن كانت قدراتهم تسمح لهم بأكثر من ذلك. (Mischel, 1993).

لهذا فقد كان التحصيل الأكاديمي للأفراد ذوي التوقع العالي لأدائهم في المهام المستقبلية عاليا؛ لأنهم أكثر فعالية في إنجاز المطلوب منهم ويقبلون التحدي ويعتبرون التحصيل الأكاديمي من الأهداف التي تتحدى قدراتهم، لكنه أي (التحصيل الأكاديمي الجامعي) يمكن تحقيقه والوصول إليه؛ لهذا فإنهم يعملون على تحقيق ما يتوقعونه، وخصوصا أن التعليم والتحصيل الأكاديمي من الأمور المفضلة اجتماعيا لدى الطلبة أنفسهم، ولدى الأفراد المحيطين بالطالب والمهمين في حياته، أما الأفراد ذوو التوقع المنخفض لأدائهم في المهام المستقبلية فإنهم يستسلمون أمام هذا التحدي، ويعتبرونه أعلى من قدراتهم حتى ولو كان يقع ضمن هذه القدرات؛ لهذا فإن تحصيلهم الأكاديمي كان أقل من الأفراد ذوي التوقع العالي لأدائهم في المهام المستقبلية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ديسريشارد وكوبتز (Desrichard & Kopetz, 2005) ودراسة بيو

(Bui, 2002) ودراسة مارشال وبراون (Marshal & Brown, 2004)، والتي أشارت إلى وجود علاقة بين تحصيل الأفراد وتوقعاتهم لأدائهم بغض النظر عن طبيعة هذه العلاقة واتجاهها، إذ تتنبأ التوقعات العالية بالتحصيل الأكاديمي العالي.

أما عن سؤال الدراسة الثاني، وهو: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى (α≥٠,٠٥) في متوسط التحصيل الأكاديمي بين الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز والأفراد ذوي الدافعية المنخفضة للإنجاز؟ فقد بينت نتائج تحليل التباين الثنائي أن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية على مستوى (α≥٠,٠١) لصالح الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز؛ أي أن الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز يكون تحصيلهم الأكاديمي أعلى من الأفراد ذوي الدافعية المنخفضة للإنجاز.

وتتفق هذه النتيجة مع خصائص الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز، حيث يشير قطامي (١٩٨٩) وعسكر والقنطار (٢٠٠٥) إلى أن الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز لديهم رغبة قوية في النجاح وتجنب الفشل، كما يوضح نيفايد (Nevid, 2003) أن هؤلاء يضعون لأنفسهم أهدافا ذات طبيعة تحد، لكنها قابلة للتحقيق.

وبالتالي فإن الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز يعتبرون أن التحصيل الأكاديمي، وخصوصاً الجامعي، من الأهداف التي تتحدى قدراتهم، لكنه قابل للتحقيق، وبما أنهم يعملون من خلال رغبتهم في النجاح وتجنب الفشل، فإنهم في الغالب يحاولون أن يكون تحصيلهم الأكاديمي عاليا حتى يوصفوا بصفة النجاح، كما أن لدى هؤلاء الأفراد دوافع داخلية للتحصيل، مثل تطوير المعرفة والوصول إلى حالة من الاتزان المعرفي، أو دوافع خارجية مثل إرضاء الآخرين، والمنافسة على فرص العمل؛ لهذا فإن تحصيلهم الأكاديمي يكون أفضل من الأفراد ذوي الدافعية المنخفضة للإنجاز، الذين ليس لديهم رغبة في النجاح أو حتى تجنب الفشل، وليس لديهم مثل هذه الدوافع، سواء كانت داخلية أم خارجية، ويعتبرون التحصيل الأكاديمي أعلى من قدراتهم، وأنهم لا يستطيعون منافسة الآخرين فيه؛ لهذا فإن تحصيلهم الأكاديمي يكون أقل من الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز.

اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة بريكل وهولنج وفوك (Preckel, Holling & Vock, 2006) ودراسة هاراكويز وآخرين (Harackiewicz, et al., 1997) التي أشارت إلى أن الدافعية العالية للإنجاز، سواء كانت بسبب الوصول إلى النجاح أو تجنب الفشل، وسواء كانت بدوافع داخلية أم دوافع خارجية، لها علاقة إيجابية مع التحصيل الأكاديمي.

وبالنسبة لسؤال الدراسة الثالث وهو: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى (α≥٠,٠٥) في متوسط التحصيل الأكاديمي تعزى للتفاعل بين متغيري توقع الأداء في المهام المستقبلية

ودافع الإنجاز؟ فقد بينت نتائج تحليل التباين الثنائي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha \leq ٠,٠٥$)، فقد بلغت الدلالة الإحصائية للتفاعل بين المتغيرين (α=٠,٠٩٣)، وهذا يعني أن تأثير كل من المتغيرين لا يختلف باختلاف مستويات المتغير الآخر؛ أي أن تأثير أحدهما مستقل عن الآخر، ومن خلال مراجعة المتوسطات يبدو أن تأثير الدافعية العالية للإنجاز أكثر أهمية من متغير توقع الأداء في المهام المستقبلية في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي.

وبناء على هذه النتائج فإن الدراسة الحالية توصي بما يلي:

١- التعرف على المحددات والعوامل المؤثرة في توقع الأداء في المستقبل؛ عن طريق إجراء المزيد من الدراسات على محتوى القدرات التي يمكن أن تحدد توقع الفرد لأدائه في المهام المستقبلية، واتجاه العلاقة التي تربط بين التحصيل الأكاديمي والتوقعات.

٢- عقد ورش عمل ودورات تدريبية للعاملين في مجال التربية والتعليم لتدريبهم على كيفية تطوير الدافعية للإنجاز من خلال تعريفهم على مصادر الدافعية للإنجاز، سواء كانت داخلية أم خارجية، رغبة في النجاح أو تجنبا للفشل.

٣- تدريب الطلبة على زيادة التوقعات الايجابية لأدائهم في المستقبل، من خلال تدريبهم على وضع أهداف تتحدى قدراتهم، وتتناسب معها ليمروا بخبرات نجاح، عن طريق بناء عدد من البرامج التنموية التي تعمل على زيادة قدرة الفرد على توقع النتائج الإيجابية لأدائه في المهام اللاحقة وزيادة دافعيته للإنجاز؛ لأن زيادة مثل هذه القدرات له تأثير إيجابي في توليد النجاح لديه.

٤- إجراء دراسات تطورية لرصد التغيرات النمائية في أعمار مختلفة للتعرف على كيفية تطور التوقعات والدافعية للإنجاز.

المراجع

المراجع العربية

عسكر، علي والقنطار، فايز. *مدخل إلى علم النفس التربوي: التربية من منظور نفسي*. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ٢٠٠٥.

قطامي، يوسف. *سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي*. الأردن، عمان: دار الشروق، ١٩٨٩.

ملحم، سامي محمد. *سيكولوجية التعلم والتعليم: الأسس النظرية والتطبيقية*. الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ٢٠٠١.

النجداوي، حمود. *أثر دافع الإنجاز ومفهوم الذات الأكاديمي وموقع الضبط على الدوافع المدرسية لدى طلاب الصف التاسع في مدينة عمان*. رسالة ماجستير غير منشورة، عمان: الجامعة الأردنية، ١٩٩١.

المراجع الأجنبية

Bandura, A. *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.

Bandura, A. "Human agency: The rhetoric and the reality". *American Psychologist,* 44, (1991), 157-162.

Bandura, A. *Self-efficacy: The exercise of control.* New York: Freeman, 1997.

Bui, Khanh. "Educational Expectations and Academic Achievement among Middle and High School Students". *Education,* Vol 127, No 3, (2002), 328-331.

Desrichard, Olivier & Kopetz Catalina. "A threat in the elder: The impact of task-instructions, self-efficacy and performance in the elderly". *European Journal of Social Psychology,* 35, (2005), 537-552.

Elliot, A. J., & Sheldon, K. M. "Avoidance Achievement Motivation: A personal Goals Analysis". *Journal of Personality and Social Psychology,* 73, (1997), 171-185.

Golombok, Susan & Fivush, Robyn. *Gender Development* (2nd Ed.). Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

Jussim, L., & Eccles, J. S. "Teacher expectations ll: Construction and reflection of student achievement". *Journal of Personality and Social Psychology,* 63, (1992), 947-961.

Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Carter, S. M., Lehto, A. T., &Elliot, A. J. "Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom: Maintaining interest and making the grade". *Journal of Personality and Social Psychology,* 73, (1997), 1284-1295.

Marshall, Margaret A. & Brown Jonathon D. "Expectations and Realizations: The Role of Expectations in Achievement Settings". *Motivation and Emotion,* vol 28, No 4 (2004), 347-361.

Mischel, W. *Introduction to personality.* (5th Ed.) Forth Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich, 1993.

Nevid, Jeffrey S. *Psychology: Concepts and Applications.* Boston: Houghton Mifflin Company, 2003.

Preckel, Franiz, Holling, Heinz, & Vock Miriam. "Academic Underachievement: Relationship with Cognitive Motivation, Achievement Motivation, and Conscientiousness". *Psychology in School,* Vol 43,(3), (2006), 401-411.

Shiffman, S. Balabanis, M. H., Paty, J. A., Engberg, J., Gwaltney, C. J., Liu, K. S., et al. "Dynamic effects of self-efficacy on smoking laps and relapse". *Health Psychology,* 19, (2000), 315-323.

Smith, J. M.: "A Qunck Measure of Achievement Motivation", *Br. Soc. Clin. Psych.* Vol 12, (1973).

Trouilloud, David O., Sarrazin, Philippe G., Martinek, Thomas J., & Guillet, Emma. "the influence of teacher expectations on student achievement in physical education classes: Pygmalion revisited". *European Journal of Psychology,* 32, (2002), 591-607.

The role of performance expectations in future and achievement motivation in academic achievement among Al- Bayt university students'

Ziad Khamis El-Tah
Assistant Professor, Dep. Of Educational administration, College of Educational sciences.
Al-Albeit University, Almafraq, Jordan

(Received 20/4/1429H; accepted for publication 30/10/1431H.)

Key words: performance expectations, achievement motivation and academic achievement.

Abstract. The purpose of this study was to investigate the differences between individuals in their academic achievement due to the expectations of their performance in future tasks and their achievement motivation. Data for this study were collected from a stratified random sample consisted of (200) student at Al al-Bayt university; half of them male and the other half is female, present all the college and all the academic levels. Through using the scale of expectations of performance in future tasks and achievement motivation scale, data collected. Two way analyses of variance revealed a significant of expectations of performance in future tasks and achievement motivation, in favor of high expectations of performance and high achievement motivation, however no significant interaction effect has been revealed. The results were discussed in the light of social cognitive theory and achievement motivation theory.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٢٨٥-٣١٠، الرياض (٢٠١٢م/١٤٣٣هـ)

التصورات الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية لدى أعضاء هيئة التدريس بأقسام الفيزياء في بعض الجامعات السعودية والأردنية[١]

فهد بن سليمان الشايع* و سليمان أحمد القادري**

* أستاذ التربية العلمية المشارك، كلية التربية ، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية

** أستاذ التربية العلمية المشارك، كلية العلوم التربوية ، جامعة آل البيت، المملكة الأردنية الهاشمية

(قدم للنشر في ١٤٣٢/٣/٢٧هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣٢/٩/١٥هـ)

الكلمات المفتاحية: التصورات الإبستمولوجية، تعلم المفاهيم الفيزيائية، أعضاء هيئة التدريس، الجامعات السعودية، الجامعات الأردنية.

ملخص الملخص. هدف هذا البحث إلى تقصي التصورات الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية لدى أعضاء هيئة التدريس في أقسام الفيزياء في بعض الجامعات السعودية والأردنية ، وبيان مدى اختلاف تلك التصورات باختلاف بلد الجامعة الذي يعمل به عضو هيئة التدريس. ولتحقيق ذلك أُستخدمت أداتان ، تمثلت الأولى في استبيان تألف من عشرين فقرة طوره الباحثان لهذه الغاية ، وتمثلت الثانية بصحيفة مقابلة موجهة تألفت من خمسة أسئلة ، وتم التحقق من صدقهما وثباتهما. وطبقت الدراسة على ٤٦ عضو هيئة تدريس بأقسام الفيزياء ، منهم (٢٧) عضو هيئة تدريس يعملون في ثلاث جامعات سعودية حكومية ، و(١٩) عضو هيئة تدريس يعملون في ثلاث جامعات أردنية حكومية.

وقد أظهرت نتائج الاستبيان أن مستوى دقة التصورات الإبستمولوجية لأعضاء هيئة التدريس- عينة البحث- كانت منخفضة بشكل إجمالي ، كما أظهرت النتائج أن أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية المشاركين في البحث يملكون (١١) تصوراً إبستمولوجياً أكثر دقة من نظرائهم في الجامعات الأردنية ، في حين أشارت النتائج إلى أن أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية المشاركين في البحث يملكون (٩) تصورات إبستمولوجية أكثر دقة لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية من نظرائهم في الجامعات السعودية. أما نتائج المقابلة فقد أظهرت أن أفراد البحث بشكل إجمالي يملكون تصورات إبستمولوجية أكثر دقة لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية من النتائج التي أشارت إليها نتائج الاستبيان. وفي ضوء نتائج البحث تم تقديم جملة من التوصيات ذات الصلة بالموضوع.

---

(١) هذا البحث ممول من مركز بحوث كلية التربية بجامعة الملك سعود.

المقدمـــــة

يواجه المتعلمون صعوبات في استيعاب المفاهيم الفيزيائية لجملة من الأسباب ، منها: ما يتصل بطبيعة المفاهيم الفيزيائية التي تتسم بالصعوبة المتأصلة (العرفج، ٢٠٠٤؛ القادري، ٢٠٠٥؛ طنوس، ٢٠١١)، ومنها: ما يتصل بطبيعة المتعلم من حيث تدني ملاءمتها لمستوى نموه الذهني، وتواضع منهجيات التفكير الحاصلة لديه، وشيوع أنماط الفهم الخطأ في المفاهيم الفيزيائية عنده، ومنها ما يتصل بالبيئة الخارجية للمتعلم المتمثلة بأساليب تدريس يسيطر عليها نمط الإلقاء والتلقين، والتركيز على المعالجات الرياضية دون الاهتمام بالمعالجات المفاهيمية (الحديثي، ١٤١٥هـ؛ القادري، ١٩٩٧؛ القادري، ٢٠٠٥). ولقد ترتب على هذا الوضع جملة من النتائج في مجال التربية الفيزيائية، منها: تزايد نفور المتعلمين من دراسة الفيزياء، وتدني تحصيلهم فيها (الحبيشي، ١٤٢٦هـ؛ الزعانيين وشتات، ٢٠٠٢؛ طنوس، ٢٠١١)، إضافة إلى امتلاكهم لمعرفة فيزيائية مجزأة (Bloom,1992).

وهذا الوضع للتربية الفيزيائية يتنافى مع أهدافها التي تسعى أساساً إلى تثقيف المتعلمين علمياً وتقنياً؛ لاتخاذ القرارات اليومية من منظور علمي (Trowbrighe, Bybee, & Powell, 2001) والمشاركة في الإنتاجية الاقتصادية، حيث إن المجال الاقتصادي في هذا العصر اتجه نحو اقتصاد المعرفة الذي يبنى من خلال تأسيس مجتمع المعرفة، وهذا الوضع يتطلب أن تسير مواجهته على أسس علمية، من خلال تطوير قدرات المتعلمين على التدليل العقلي (Reasoning)، وعلى بناء الفهم الدقيق للمفاهيم العلمية والفيزيائية على وجه التحديد (Hogan & Maglienti, 2001).

وقد أكدت عدد من الدراسات أن تعلم وتعليم المفاهيم العلمية والتطور المفاهيمي لدى المتعلمين يعد من أولويات البحوث في تعليم العلوم؛ إذ حصلت على درجة أولوية عالية في المملكة العربية السعودية حسب ما توصلت إليه دراسة مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات (١٤٣١هـ)، كما توصلت إلى النتيجة ذاتها دراسة الشمراني (١٤٣٢هـ). في حين أشارت دراسة الشايع (١٤٢٨هـ) إلى أن الدراسات المستهدفة لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات متدنية، إذا قورنت بالدراسات المستهدفة لمعلمي التعليم العام.

وجدير بالذكر أنه في ضوء تعدد وجهات النظر المتعلقة بطبيعة تعلم المفاهيم الفيزيائية، أصبح من الضروري دراسة طبيعة تلك المفاهيم وطرق الوصول إليها، وطرق تعليمها وتعلمها؛ سعياً للوصول إلى منهج يقود إلى فهم مشترك لطبيعة تلك المفاهيم، ولطرق تعلمها وتعليمها (القادري، ٢٠٠٤م). وهذا يؤكد على أهمية بحث هذا الموضوع من منظور إبستمولوجي.

لقد تغيرت النظرة الإبستمولوجية للمفهوم

الفيزيائي وطرق تعلمه، وذلك بعد ظهور المدرسة البنائية في التعلم، والتي تقوم على افتراضين رئيسين، أولهما: أن المتعلم يبني تعلمه بنفسه من خلال تفاعله مع بيئة التعلم المحيطة به. والافتراض الثاني: يتمثل في رؤية المعرفة بأنها عملية تكيفية تحدث من خلال تنظيم الفرد للخبرات التي يتفاعل معها، وهذان المرتكزان شكلا معالم الإبستمولوجيا الشخصية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية.

وتتمثل الإبستمولوجيا الشخصية للفرد في نظام اعتقادي لبنية المعرفة، ومصدرها، وضبطها أو مراقبتها، وسرعة اكتسابها؛ ومن هذا المنطلق فإن المدرس الذي يحمل فهماً إبستمولوجياً قاصراً بهذه الأبعاد يعتقد غالبا بأن المفاهيم الفيزيائية بسيطة وواضحة ومحددة ومطلقة وغير قابلة للتغيير، وأن هذه المفاهيم يتم تعلمها بسرعة من الكتب المقررة أو من العروض المقدمة في القاعات التدريسية، أو أنها غير قابلة للتعلم، وأن قابلية التعلم فطرية، كما يرون أن دور المختبر يتمثل بشكل رئيس في التحقق من صحة المفاهيم العلمية، وأن الاختبارات تهدف إلى التحقق من مستوى فهم الطلبة لتلك المفاهيم. أمّا المدرس الذي يحمل إبستمولوجيا مبنية على أفكار المدرسة البنائية في التعلم في الأبعاد المشار إليها سابقاً، فيعتقد بأن المعـــرفة مركبة ونسبية ومكتسبة وغير مؤكدة، وقابلة للتجديد والتطوير المستمر، في ضوء تفاعل المتعلم مع البيئة بنشاط وحيوية، ومن ثم فإن للمتعلمين الحرية في تطوير النماذج واختبار صحتها، وبناء مفاهيمهم العلمية وتدقيقها (القادري، ٢٠٠٩؛ Schommer, 1990)، وأن دور مختبر العلوم يتمثل في الاكتشاف إضافة إلى التحقق من صحة المفاهيم العلمية. وأن أساليب التقويم تهدف إلى تطوير مستوى فهم الطلبة للمفاهيم العلمية فضلاً عن دورها في التحقق من مستوى ذلك الفهم.

وبذلك يتضح أن النظرة الإبستمولوجية التقليدية تسند الطرق التقليدية في التعليم، في حين أن النظرة الإبستمولوجية الدقيقة تسند النموذج البنائي في التعلم (المومني، ٢٠٠٢)، وهو نموذج يؤكد على أن الوسائل الرئيسة المتوافرة للمتعلم هي حواسه، إذ فيها يتفاعل الفرد بما يملكه من خبرات ومعتقدات ومنهجيات وأطر تفسيرية مع البيئة المحيطة به (Lorsbach & Tobin,1997).

وجدير بالذكر أن نتائج عدد من الدراسات التي أجريت في هذا المجال أظهرت أن إبستمولجيا المدرس تؤثر في إستراتيجيات تدريسه التي يستخدمها، وفي جهوده لتكييف المنهج، واستخدامه للكتب المقررة، وإدراكه للتصورات البديلة للمفاهيم العلمية المحتملة لدى طلبته (Phan, 2006; Hashweh, 2006; Many, Howard & Hoge, 2002).

ويشير لسنج و البي (Lising & Elby, 2004) إلى أن الاهتمام بالإبستمولوجيا في التربية الفيزيائية يأتي من فكرتين هما: أن إبستمولوجيا الطلبة للتعلم تؤثر في تعلمهم للمفاهيم الفيزيائية، في حين أن إبستمولوجيا

المدرس للتعلم تؤثر في توجيه ممارساته التدريسية.

وقد بيّنت بعض نتائج الأبحاث في مجال التدريس وجود أثر لمعتقدات المدرسين الإبستمولوجية في ممارساتهم التدريسية، إذ أظهرت نتائج الأبحاث وجود علاقة بين معتقدات المدرسين الإبستمولوجية واستخدام أفكار التجديد التربوي في الممارسات الصفية (Fitzgerald , 2006).

وبمراجعة الأدب التربوي؛ يلاحظ قلة الأبحاث التي تناولت هذا الموضوع على المستوى الجامعي، بينما استقطب هذا الموضوع دراسات عدة على مستوى التعليم العام، منها: دراسة أردندو وتوسينسكي (Arredondo & Tucinski, 1996) التي هدفت إلى بحث العلاقة بين المعتقدات الإبستمولوجية وجهود التجديد المدرسي، حيث جمعت البيانات من (١٢٦) فرد من سانتياقو/تشيللي، ومن منطقة ميسوري بأمريكا باستخدام الاستبيان. وأظهرت نتائج الدراسة أن معتقدات المربين الإبستمولوجية لم تتغير؛ لانخراطهم في مشاريع التجديد التربوي. كما بينّت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التصورات الإبستمولوجية بين المعلمين والمديرين بسبب انخراطهم في جهود التجديد المدرسي. وأشارت النتائج كذلك إلى وجود اختلاف في التصورات الإبستمولوجية بين المربين في تشيللي وبين نظرائهم من ميسوري.

وقام ماني وهاورد وهوج (Many, Howard & Hoge, 2002) بدراسة بحثت في التصورات الإبستمولوجية للمعلمين قبل الخدمة، وقد أظهرت نتائجها أن التدريب أحدث تغيراً في التصورات الإبستمولوجية لأفراد البحث؛ مما يشير إلى أن المعتقدات الإبستمولوجية قابلة للتغيير، كما أشارت نتائجها إلى أهميّة البحث المتعلق بالتصورات الإبستمولوجية لطبيعة العلم والتعلم الحاصل عند المعلمين قبل الخدمة بالنسبة لبرامج إعداد المعلمين.

وأجريت عدد من الدراسات التي تناولت التصورات الإبستمولوجية لمعلمي العلوم في التعليم العام، حيث أجرى حشوة (Hashweh, 2006) دراسة هدفت إلى تحديد نسبة معلمي العلوم الفلسطينيين الذين يحملون معتقدات تتصل بالمعرفة، وتتسق مع مبادئ الإبستمولوجية للتربية العلمية، وتحديد العوامل المؤثرة في هذه المعتقدات، حيث طبقت الدراسة على (٩١) معلماً للعلوم، وأظهرت نتائجها أن نسبة صغيرة من المستجيبين يحملون تصورات إبستمولوجية تطابق أفكار التربية العلمية (٢٥٪ للمعتقدات المتعلقة بالتعلم، و٩٪ للمعتقدات المتصلة بالمعرفة العلمية)، كما أظهرت نتائجها عدم ارتباط هذه المعتقدات بمدة دراسة معلمي العلوم أو بتخصصاتهم العلمية، أو بخبراتهم التدريسية، أو بمستوى المرحلة التي يدرّسونها.

كما أجرى القادري والمومني وقبلان (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى كشف التصورات الإبستمولوجية لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى، وعلاقتها بمستوى خبرتهم التدريسية. وقد طبق الاستبيان على

عينة تألفت من (٦٥) معلمة للصفوف الثلاثة الأولى في العاصمة عمان بالأردن. وأظهرت نتائج الدراسة شيوع عدد من التصورات الإبستمولوجية التقليدية لتعلم وتعليم المفاهيم العلمية لدى عينة الدراسة، كما أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائياً للتصورات الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم العلمية لدى عينة الدراسة تعزى لمستوى خبرتهن التدريسية سوى في دور الكتاب المدرسي المقرر لصالح ذوي الخبرة الطويلة.

وقام نيسين وزملاؤه (Niessen et al., 2008) بدراسة في ألمانيا هدفت إلى كشف التصورات الإبسمتولوجية للمعلمين، وعلاقتها بطول الخبرة التدريسية، وقد أظهرت نتائجها أن طول الخبرة التدريسية للمعلمين لم تؤثر في تصوراتهم الإبستمولوجية.

كما أجرى كل من يلماز- توزونا وتوبكب (Yilmaz-Tuzuna & Topcub, 2008) دراسة هدفت إلى كشف العلاقة بين المعتقدات الإبستمولوجية لمعلمي العلوم في المرحلة الابتدائية قبل الخدمة وبين التصورات الإبستمولوجية للبيئة المحلية المحيطة بهم. وطبقت الدراسة على ٤٢٩ طالب وطالبة مسجلين في خمس جامعات تركية رسمية حكومية، موزعة في مواقع مختلفة من تركيا. وأظهرت نتائج التحليل العاملي وجود أربعة عوامل مؤثرة في استبيان شومر للتصورات الإبستولوجية وهي: القابلية للتعلم، وبساطة المعرفة، وحتميتها، وسلطويتها. كما أظهرت النتائج أن التصورات الإبستمولوجية لمعلمي العلوم قبل الخدمة تتأثر بالثقافة التركية، إذ تطورت تصورات إبستمولوجية دقيقة لديهم في بعض الأبعاد، مثل بدائية المعرفة، وتصورات إبستمولوجية غير دقيقة لديهم في أبعاد أخرى مثل بساطة المعرفة وحتميتها. كما أظهرت نتائج الدراسة أن معلمي العلوم عند تدريسهم العلوم بطريقة التمركز حول الطالب، يعتقدون أن التدريس يكون ناجحاً فقط عندما يحفظ طلبتهم المفاهيم والحقائق العلمية.

أما على مستوى التعليم الجامعي، فقد أجرى كل من فريقي وربيرس- هيلمن (Fruge & Rpers-Huilman, 2008) دراسة هدفت إلى كشف أثر تشابه المعتقدات الإبستمولوجية لتعلم العلوم بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة بالجامعة في تفسير الطلبة لخبراتهم الصفية وفي اندماجهم في المجتمع العلمي للجامعة. وطبقت الدراسة على ٢٨ طالباً ومدرساً واحداً في كلية بايو في أمريكا. وأظهرت نتائجها أن التشابه في التصورات الإبستمولوجية للتعلم تؤثر في تفسير الطلبة لخبراتهم الصفية، وفي اندماجهم في المجتمع العلمي، إذ بيّنت النتائج أن الطلبة الذين يملكون تشابها كبيرا في تصوراتهم الإبستمولوجية للتعلم أكثر تحملا لمسؤولية تعلّمهم، حيث يتصورون أنهم يتحملون مسؤولية الصعوبة التي يواجهونها في الاختبارات، في حين أن نظراءهم من الطلبة الذين يملكون تشابها منخفض المستوى في التصورات الإبستمولوجية لتعلم العلوم

يبدون أقل تحملا لمسؤولية تعلّمهم، إذ يعزون الصعوبات التي تواجههم في تأدية الاختبارات إلى إستراتيجيات القياس المستخدمة. كما أشارت النتائج إلى ارتفاع مستوى الاندماج العلمي للطلبة في الجامعة بارتفاع مستوى تشابه التصورات الإبستمولوجية للتعلم بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس.

وقام بها كل من ليانغ ولي وتساي (Liang, Lee & Tsai, 2010) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين المعتقدات الإبستمولوجية العلمية وأساليب التعلم لدى طلاب العلوم في الجامعات التايوانية، وأظهرت نتائجها وجود علاقة بين أساليب تعليم العلوم والمعتقدات الإبستمولوجية التي يحملها الطلاب إذ إن ذلك يؤكد على أهمية تملك أعضاء هيئة التدريس لتصورات إبستمولوجية دقيقة؛ لنقلها إلى طلابهم أثناء تدريسهم.

مشكلة البحث

يتضح من استعراض الدراسات السابقة أن التصورات الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم العلمية الحاصلة لدى المدرسين تؤثر في ممارساتهم التدريسية، كما يتضح من ذلك وجود ندرة في البحوث المتعلقة بالتصورات الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم العلمية على وجه العموم، وبتلك المتصلة بالمفاهيم الفيزيائية وأعضاء هيئة التدريس بأقسام الفيزياء في المرحلة الجامعية على وجه الخصوص، حيث لم يجد الباحثان دراسات عربية أو أجنبية تناولت هذا الموضوع بالتحديد؛ على الرغم من أهميته في تدريس المفاهيم الفيزيائية، وهو ما يظهر أهمية إجراء مثل هذا البحث. كما أن بحث هذا الموضوع من منظور مقارن بين أعضاء هيئة التدريس في دولتين مختلفتين يعطي بعداً جديداً لمحاولة تقصي دقة هذه التصورات مع اختلاف الدولة التي يعمل فيها عضو هيئة التدريس.

تمثلت مشكلة البحث في محاولة تقصي التصورات الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية لدى أعضاء هيئة التدريس بأقسام الفيزياء في عدد من الجامعات السعودية، وهي: جامعة الملك سعود وجامعة الملك عبدالعزيز وجامعة الملك خالد، بالإضافة إلى عدد من الجامعات الأردنية، وهي: جامعة آل البيت، وجامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية، والجامعة الهاشمية.

أسئلة البحث

هدف هذا البحث إلى الإجابة عن السؤالين التاليين:

١- ما دقة التصورات الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية لدى أعضاء هيئة التدريس الممثلين لعينة البحث؟

٢- هل تختلف متوسطات تقدير أعضاء هيئة التدريس عينة البحث لتصوراتهم الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية باختلاف بلد الجامعة التي يعملون فيها (السعودية، الأردن)؟

هدف البحث

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن طبيعة التصورات الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية لأعضاء هيئة التدريس بأقسام الفيزياء في المملكة العربية السعودية والمملكة الأردنية الهاشمية، ودراسة علاقة بلد الجامعة التي يعمل فيها عضو هيئة التدريس (السعودية، الأردن) في طبيعة تلك التصورات.

أهميّة البحث

تنبع أهمية هذا البحث من الدور المهم للتصورات الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية في توجيه الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس، إذ إن امتلاكهم لتصورات إبستمولوجية دقيقة لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية تمكّنهم من تدقيق أنشطتهم وممارساتهم التدريسية، والتعامل مع المستجدات العلمية والتقنية بمعايير دقيقة، بحيث تنعكس على طلبتهم في تعلمهم للمفاهيم الفيزيائية.

ويمكن لنتائج هذا البحث أن تساعد العاملين في الميدان التربوي على كشف التصورات الإبستمولوجية الشائعة لدى أعضاء هيئة التدريس بأقسام الفيزياء؛ لأخذها في الحسبان عند تطوير وتصميم البرامج التدريبية لهم أثناء الخدمة، وعند تطوير الخطط والمناهج الدراسية؛ سعياً لتطوير التعليم والتعلم في أقسام الفيزياء، وتجويد مخرجاتها.

وتأتي أهمية هذا البحث أيضا من ندرة البحوث التي أجريت في مجال التصورات الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية، إذ لم يحظ هذا الموضوع باهتمام كاف من الباحثين في الوطن العربي -حسب علم الباحثين- على الرغم من أهميته في تجويد التربية الفيزيائية.

كما تنبع أهميّة هذا البحث من كونه الوحيد -حسب علم الباحثين- الذي أجري على أعضاء هيئة التدريس بأقسام الفيزياء بالجامعات السعودية والأردنية؛ لتقصي الفروق في تصوراتهم الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية.

محددات البحث وحدوده

- اقتصر البحث على أعضاء هيئة التدريس بأقسام الفيزياء في الجامعات السعودية الآتية: جامعة الملك سعود وجامعة الملك عبدالعزيز وجامعة الملك خالد. أما الجامعات الأردنية فقد اقتصر الأمر على الجامعات الآتية: جامعة آل البيت، والجامعة الهاشمية، وجامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية (جميعها جامعات رسمية)، للعام الجامعي ١٤٢٩/١٤٣٠هـ (٢٠٠٨/٢٠٠٩م).
- اقتصر البحث على أداتين: تمثلت الأولى في استبيان تألف من (٢٠) فقرة غطت التصورات الإبستمولوجية المحتملة لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية، واقتصرت الأداة الثانية على صحيفة مقابلة، اشتملت على (٥) أسئلة مفتوحة؛ لكشف

التصورات الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية.

التعريفات الإجرائية

اشتمل البحث على بعض المصطلحات التي تحتاج إلى تعريف إجرائي، وهي:

التصورات الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية

هي المعتقدات المتصلة بطبيعة المفاهيم الفيزيائية، وبدور عضو هيئة التدريس في تعليمها، وبدور المتعلم في تعلمها، وبدور المختبر في تعلمها، وبتقويم تعلمها، والتي تتبنى نظرة المدرسة المعرفية. وقيست إجرائيا بالتقدير الذي يضعه المستجيب على أداة قياس التصورات الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية، وذلك بتحديده لمستوى دقة العبارة (مرتفع، متوسط، منخفض) من وجهة نظره، ومن خلال استجابته لأسئلة صحيفة المقابلة.

عضو هيئة تدريس الفيزياء

وهو عضو هيئة التدريس الذي يحمل درجة الدكتوراه في الفيزياء، ويقوم بتدريس بعض مقرراتها في المرحلة الجامعية، بالجامعات المشمولة بهذا البحث (ويشمل أعضاء هيئة التدريس المواطنين وغير المواطنين).

منهجية البحث وإجراءاته

منهج البحث

اتبع البحث المنهج الوصفي المسحي التحليلي؛ حيث يوضح جاي وايرسين (Gay & Airasian, 2000) أن الدراسة الوصفية هي محاولة لجمع بيانات من أعضاء مجتمع أصلي لتحديد الحالة الراهنة لهذا المجتمع بالنسبة لمتغير أو أكثر، وأنه يتضمن تصميماً دقيقاً، وتنفيذ كل مكون من مكونات عملية الدراسة. وتم اتباع هذا المنهج لملاءمته لطبيعة هذا البحث وأهدافه؛ حيث إنه يهدف إلى الكشف عن طبيعة التصورات الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية، سواءً أكان في الاستبيان أم في إجابات أعضاء هيئة التدريس عن أسئلة المقابلة. وقد تم بحث أثر بلد الجامعة التي يعمل فيها عضو هيئة التدريس (السعودية، الأردن) في طبيعة تلك التصورات.

مجتمع البحث وعينته

تمثل مجتمع البحث بجميع أعضاء هيئة تدريس بأقسام الفيزياء في الجامعات السعودية الثلاث الآتية: (جامعة الملك سعود، وجامعة الملك عبدالعزيز، وجامعة الملك خالد)، كما شمل البحث أعضاء هيئة تدريس بأقسام الفيزياء بالجامعات الأردنية الثلاث الآتية: (جامعة آل البيت، وجامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية، والجامعة الهاشمية)، وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٢٩/١٤٣٠هـ (٢٠٠٨/٢٠٠٩م). في حين تمثلت عينة البحث بأعضاء هيئة التدريس الذين أبدوا رغبتهم في المشاركة، وهي العينة المتاحة (Available Sample)، وقد بلغ حجمها (٤٦) عضو هيئة تدريس، ويوضح الجدول رقم (١) توزيع أفراد عينة البحث.

الجدول رقم (١). توزيع عينة الدراسة حسب بلد الجامعة.

البلد	العدد
السعودية	٢٧
الأردن	١٩
الإجمالي	**٤٦**

أدوات البحث

اشتمل البحث على أداتين:

الأداة الأولى: استبيان "قياس التصورات الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية"

تألف هذا الاستبيان بصورته النهائية من عشرين فقرة، غطت عشرين تصورا إبستمولوجيا محتملا لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية، وتوزعت في ستة مجالات هي: طبيعة المفاهيم الفيزيائية، ودور عضو هيئة التدريس في تعليمها، ودور المتعلم في تعلمّها، ودور المختبر في تعلمها وتقويم تعلمّها؛ لذا فإن نتائج هذا البحث متعلقة بهذه التصورات، حيث طلب من عينة البحث تحديد مدى دقة كل تصور من وجهة نظرهم وفق تدرج ثلاثي (مرتفع، متوسط، منخفض). تمّ بناء هذا الاستبيان بالاعتماد على الأدب التربوي السابق المتعلق بهذا الموضوع، ورُوعي في اختيار الفقرات تمثيلها لتصورات إبستمولوجية محتملة لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية في التعليم الجامعي وعدم تداخلها.

صدق الأداة: تمّ التحقق من صدق الأداة بالاستعانة بثمانية محكمين من أعضاء هيئة التدريس المختصين في التربية العلمية والفيزياء، واختيرت الفقرات التي حصلت على موافقة ٨٠٪ فما فوق، حيث بلغت (٢٠) فقرة، وذلك بعد أن قام الباحثان بحذف ست فقرات، وتعديل ثلاث منها في ضوء الملاحظات التي أبداها المحكمون.

ثبات الأداة: تمّ التحقق من ثبات الأداة عن طريق حساب معامل الاتساق الداخلي لها باستخدام معادلة ألفا كرونباخ بعد تطبيق الأداة على عينة استطلاعية تألفت من (٢٥) عضو هيئة تدريس في الكليات العلمية في كل من جامعة الملك سعود وجامعة آل البيت، وقد بلغ معامل الاتساق الداخلي للأداة (٠،٨٢).

الأداة الثانية: صحيفة المقابلة "للتصورات الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية"

تتمثل الأداة الثانية في صحيفة مقابلة تضمنت خمسة أسئلة مفتوحة؛ لكشف التصورات الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية الحاصلة لدى أعضاء هيئة التدريس والمتعلقة بسهولة المفاهيم الفيزيائية وبساطتها، وقابليتها للتعلم وسرعة تعلمها، ودور المختبر في تعلمها، وقد عُرضت أسئلة المقابلة على ثلاثة مختصين في التربية العلمية الذين أبدوا موافقتهم على مناسبتها للبحث مع اقتراح إجراء بعض التعديلات اليسيرة عليها.

إجراءات البحث

- خُوطبت الجهات المعنية بالجامعات المشمولة بالبحث؛ للحصول على موافقتها على إجرائه في أقسام الفيزياء التابعة لها.

- طُبقت أداة البحث (استبيان قياس التصورات الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية) على أعضاء هيئة تدريس بأقسام الفيزياء في الجامعات المشمولة بالبحث في الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٢٩/١٤٣٠هـ (٢٠٠٨/٢٠٠٩م).

طُبقت صحيفة المقابلة على أفراد البحث، وطلب منهم الإجابة عن الأسئلة بدقة وموضوعية، وذلك بعد الانتهاء من تعبئة الاستبيان المتعلق بالتصورات الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية.

- صُححت الإجابات الواردة في فقرات الاستبيان على النحو الآتي:

أ) أعطيت الإجابة "مرتفع" ثلاث علامات، أما الإجابة "متوسط" فأعطيت علامتين، في حين أعطيت الإجابة "منخفض" علامة واحدة، وذلك بالنسبة للفقرات التي تعبر عن رؤية المدرسة البنائية للتصورات الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية، في حين عكس ذلك بالنسبة للفقرات السلبية التي تحمل رؤية المدرسة التقليدية.

ب) لتحديد طول خلايا المقياس المستخدم في الاستبيان، اتبع الآتي: حساب المدى (٣-١=٢)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس، للحصول على طول الخلية الصحيح، أي ٢/٣= ٠,٦٧ ثم أضيفت هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس، وهي الواحد الصحيح)؛ وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية (العمر، ٢٠٠٤)، ومن ثم صنفت الفقرة التي حصلت على متوسط تقدير بلغ ٣ إلى أعلى من ٢,٣٣، بأنها تمثل تصورا إبستمولوجيا "مرتفع الدقة". أما الفقرة التي حصلت على متوسط تقدير بلغ ٢,٣٣ إلى أعلى من ١,٦٦، فقد صنفت بأنها تمثل تصورا إبستمولوجيا "متوسط الدقة"، في حين صنفت الفقرة التي حصلت على متوسط تقدير ١,٦٦ أو أقل بأنها تمثل تصوراً إبستمولوجيا "منخفض الدقة".

- صُنفت إجابات أفراد البحث عن أسئلة صحيفة المقابلة الخمسة على النحو الآتي: تعد الإجابة معبرة عن تصور إبستمولوجي "دقيق" إذا كانت تعكس رؤية المدرسة البنائية للتعلم، مثال ذلك الاعتقاد بأن المفاهيم الفيزيائية نسبية وقابلة للتغير، وفي المقابل تعد الإجابة تصورا إبستمولوجيا "غير دقيق" إذا كانت تعكس رؤية المدرسة التقليدية للتعلم، مثال ذلك الاعتقاد بأن المفاهيم الفيزيائية موضوعية وثابتة ولا تتأثر برؤية العلماء.

الأساليب الإحصائية المستخدمة

لقد أدخلت البيانات المجمعة إلى ذاكرة الحاسوب، وحللت إحصائيا باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS). وقد استخدمت الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة الأسئلة الواردة في البحث،

حيث تمثلت في المتوسطات الحسابية، والمتوسطات الموزونة، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، واختبار (ت) للفروق بين المتوسطات الحسابية للبيانات المستقلة.

النتائج ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الأول للبحث

ما دقة التصورات الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية لدى أعضاء هيئة التدريس الممثلين لعينة البحث؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية فيما يتعلق بتقديرات أفراد البحث حسب تصوراتهم الإبستمولوجية بشكل إجمالي، وبحسب كل مجال وفقرة في أداة البحث. ويوضح الجدول رقم (٢) تقدير أفراد البحث لتصوراتهم الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية حسب مجالات أداة البحث، والانحرافات المعيارية المقابلة لها.

الجدول رقم (٢). تقدير أفراد البحث لتصوراتهم الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية حسب مجالات أداة البحث.

الرقم	المجال	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الموزون*	مستوى الدقة
١	تصورات متعلقة بطبيعة المفهوم الفيزيائي.	٤٦	٥,٤٣	١,٥٤	١,٨١	متوسط
٢	تصورات متعلقة بآلية تعلم المفهوم الفيزيائي.	٤٦	٩,٨٥	٢,١٥	١,٦٤	منخفض
٣	تصورات متعلقة بدور عضو هيئة التدريس.	٤٦	٥,٩٣	٢,٢٢	١,٤٨	منخفض
٤	تصورات متعلقة بدور الطالب في تعلم المفهوم الفيزيائي.	٤٦	٥,٤٨	١,٣٥	١,٨٣	متوسط
٥	تصورات متعلقة بوظيفة المختبر (تحققي أو استكشافي).	٤٦	٢,٨٣	١,٥٧	١,٤٢	منخفض
٦	تصورات متعلقة بمجال تقويم تعلم المفهوم الفيزيائي.	٤٦	٣,١١	٠,٩٢	١,٥٦	منخفض
	الأداة بشكل إجمالي (المجالات معاً)	**٤٦**	**٣٢,٦٣**	**٥,٦٠**	**١,٦٣**	**منخفض**

*(المتوسط الموزون = المتوسط الحسابي للمجال مقسوماً على عدد فقراته).

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (٢) إلى أن المتوسط الموزون لتقديرات أفراد البحث لمستوى دقة تصوراتهم الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية بشكل إجمالي كان بمستوى منخفض. كما تشير النتائج إلى أن المتوسط الموزون لتقديرات أفراد البحث لمستوى دقة تصوراتهم الإبستمولوجية لم يصل إلى مستوى مرتفع في أي مجال من المجالات الواردة في الأداة، حيث أظهرت النتائج أن المتوسط الموزون لأربعة مجالات من أصل ستة جاءت بمستوى منخفض، ولمجالين بمستوى متوسط، ويتصل هذان المجالان بالتصورات الإبستمولوجية المتعلقة بطبيعة المفهوم الفيزيائي، ويدور الطالب في تعلم المفهوم الفيزيائي.

ومن أجل التحليل المعمق لمستوى دقة التصورات الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية لدى أفراد البحث حسب درجة تقديراتهم لها، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المقابلة لتقديراتهم لكل فقرة من فقرات أداة البحث، ويوضح الجدول رقم(٣) النتائج المتعلقة بذلك.

الجدول رقم (٣). تقدير أفراد البحث لتصوراتهم الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية الواردة في أداة البحث.

رقم الفقرة	نص الفقرة	عدد العينة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	مستوى الدقة
١	أرى أن المفاهيم الفيزيائية دقيقة وصحيحة.	٤٦	١,٤٣	٠,٦٢	منخفض
٢	أرى أن المفاهيم الفيزيائية مؤقتة وتجريبية وقابلة للتغيير.	٤٦	١,٨٣	٠,٨٥	متوسط
٣	أرى أن المفهوم العلمي ذاتي (غير موضوعي)؛ لأنه محكوم بوجهات نظر العلماء.	٤٦	٢,١٧	٠,٨٨	متوسط
٤	يتطلب تعلم الطالب للمفهوم الفيزيائي أن يعي الطالب طبيعة المفهوم.	٤٦	١,٣٥	٠,٥٧	منخفض
٥	يتطلب تعلم الطالب للمفهوم الفيزيائي أن يعي الطالب كيفية التوصل إليه.	٤٦	١,٥٢	٠,٥٩	منخفض
٦	يتطلب تعلم الطالب للمفهوم الفيزيائي أن يعي الطالب تطبيقات المفهوم.	٤٦	١,٤٣	٠,٦٢	منخفض
٧	يدمج الطالب المفهوم الجديد بمعرفته السابقة ذات العلاقة معاً بطريقة منطقية.	٤٦	١,٥٢	٠,٥٩	منخفض
٨	يحتفظ الطالب بالمفهوم الجديد بكيان مستقل عن معرفته السابقة ذات العلاقة.	٤٦	٢,٢٠	٠,٨١	متوسط

تابع الجدول رقم (٣).

رقم الفقرة	نص الفقرة	عدد العينة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	مستوى الدقة
٩	إذا طُرح مفهوم فيزيائي على الطلبة في سياق يخالف خبراتهم السابقة؛ فإنهم يرفضونه ويتمسكون بالخبرات السابقة.	٤٦	١,٨٣	٠,٧٧	متوسط
١٠	يتمثل دور عضو هيئة التدريس في شرح المفاهيم الفيزيائية بصورة واضحة ودقيقة.	٤٦	١,٣٩	٠,٧١	منخفض
١١	يتمثل دور عضو هيئة التدريس في عرض تطبيقات عملية للمفهوم العلمي.	٤٦	١,٣٩	٠,٦٨	منخفض
١٢	يهيئ عضو هيئة التدريس بيئة تعلم تساعد الطالب على بناء فهمه للمفهوم الفيزيائي بنفسه.	٤٦	١,٥٩	٠,٧٢	منخفض
١٣	يسهم عضو هيئة التدريس في تحسين تعلم المفهوم العلمي بمراعاة طبيعته.	٤٦	١,٥٧	٠,٧٥	منخفض
١٤	يستخدم الطالب طريقته الذاتية في اكتساب المفاهيم الفيزيائية.	٤٦	١,٧٤	٠,٧٤	متوسط
١٥	يتمثل دور الطالب في اكتساب ما يقدم له في القاعات التدريسية.	٤٦	١,٨٠	٠,٧٨	متوسط
١٦	يتمثل دور الطالب في بناء تعلمه للمفاهيم الفيزيائية بنفسه.	٤٦	١,٩٣	٠,٧١	متوسط
١٧	يتمثل دور مختبر الفيزياء في التحقق من صحة المفاهيم الفيزيائية من خلال التجارب المخبرية.	٤٦	١,٥٢	٠,٥٢	متوسط
١٨	يتمثل دور مختبر الفيزياء في توجيه الطالب لاستكشاف دلالة المفهوم وارتباطه بغيره من المفاهيم.	٤٦	١,٣٠	٠,٤٦	منخفض
١٩	يمكن تقويم تعلم المفهوم العلمي عن طريق قدرة الطالب على فهم طبيعة المفهوم العلمي وخصائصه وارتباطاته وتطبيقاته.	٤٦	١,٣٥	٠,٥٢	منخفض
٢٠	إذا قدم الطالب تعريفاً لفظياً صحيحاً للمفهوم العلمي الجديد، فهذا يشير إلى أنه استوعب المفهوم الجديد.	٤٦	١,٧٦	٠,٦٧	متوسط

* (رُوعي تعديل المتوسط الحسابي للفقرات السلبية).

تشير النتائج المتعلقة بمتوسطات تقدير أفراد البحث لتصوراتهم الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية الواردة في الجدول رقم (٣) إلى عدم حصول أية فقرة من فقرات أداة البحث على مستوى تقدير مرتفع، كما تظهر النتائج حصول (٩) فقرات من أصل ٢٠ فقرة على مستوى تقدير متوسط، أي أن نسبة

(٤٥٪) فقط من التصورات الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية جاءت بمستوى متوسط، وبذلك تكون نسبة (٥٥٪) من التصورات الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية الواردة في البحث بمستوى تقدير منخفض. كما تشير النتائج إلى أن متوسطات تقدير أفراد البحث لمستوى دقة تصوراتهم الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية كانت بمستوى متوسط على جميع فقرات المجال الثالث المتعلقة بدور المتعلم في تعلم المفاهيم الفيزيائية، في حين جاءت متوسطات تقدير أفراد البحث لمستوى دقة تصوراتهم الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية بمستوى منخفض على جميع فقرات المجال الرابع المتعلق بدور عضو هيئة التدريس في تعليم المفاهيم الفيزيائية. وتوزعت متوسطات تقدير أفراد البحث لمستوى دقة تصوراتهم الإبستمولوجية بين منخفض ومتوسط على فقرات بقية المجالات الأربعة الواردة في أداة البحث.

وربما تعود تلك النتائج إلى أن أعضاء هيئة التدريس قد شكلوا هذه التصورات الإبستمولوجية لدورهم ودور المتعلم في تعليم وتعلم المفاهيم الفيزيائية أثناء إعدادهم الأكاديمي الذي تسيطر عليه طرق التدريس التقليدية، إذ كان دور عضو هيئة التدريس هو المسيطر و الممثل لمصدر التعلم والمقرر لكل الأنشطة في قاعات تدريس مقررات الفيزياء، في حين كان دور المتعلم سلبيا أثناء تدريس المفاهيم الفيزيائية، وهذا أمر متوقع على أساس أن أفراد البحث من أعضاء هيئة تدريس بأقسام الفيزياء قد طوروا تصوراتهم الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية أثناء دراستهم في المراحل المدرسية والجامعية بشكل غير مخطط له؛ لكون الخطط الدراسية المتعلقة بهذه البرامج لا تتضمن اهتماماً بالتصورات الإبستمولوجية الدقيقة التي تطابق وجهة النظر البنائية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية، ناهيك عن أن الدروات التدريبية التي تعقد لهم أثناء الخدمة لا تركز عادة على هذا الموضوع. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من: حشوة (Hashweh, 2006) والقادري والمومني وقبلان (٢٠١٠)، كما تتفق مع دراسة ويلمز- توزونا وتوبكب Yilmaz-Tuzuna (& Topcub, 2008) من حيث تدني مستوى دقة التصورات الإبستمولوجية لدى مدرسي العلوم.

وهذه النتائج تدل على ضرورة إيلاء التصورات الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية والأردنية الاهتمام الذي تستحقه، سواء أكان ذلك قبل الخدمة أم في أثنائها؛ لما لها من دور في توجيه الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس. كما تشير إلى أهمية إعادة النظر في مناهج وبرامج تدريس مادة الفيزياء في مختلف المراحل الدراسية، بحيث تولي اهتماما للتصورات الإبستمولوجية في تعلم المفاهيم الفيزيائية وفقا للمدرسة البنائية وذلك من حيث بناء برامج مادة الفيزياء ومناهجها من تناول التصورات الإبستمولوجية

لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية وفقا للمدرسة البنائية.

ثانياً: النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الثاني للبحث

هل تختلف متوسطات تقدير أعضاء هيئة التدريس عينة البحث لتصوراتهم الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية باختلاف بلد الجامعة التي يعملون فيها (السعودية – الأردن)؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية فيما يتعلق بتقدير أفراد عينة البحث لتصوراتهم الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية على جميع فقرات أداة البحث وفق الجامعة التي يعملون فيها، كما استخدم (ت) للبيانات المستقلة لدراسة دلالة الفروق بين استجابات العينة وفق بلد الجامعة التي ينتمي لها عضو هيئة التدريس. ويوضح الجدول رقم (٤) نتائج هذه الفروق.

الجدول رقم (٤). تقدير أفراد البحث لتصوراتهم الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية وفق بلد الجامعة، وقيمة اختبار (ت) للبيانات المستقلة.

رقم الفقرة	نص الفقرة (التصور الإبستمولوجي)	بلد الجامعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة*
١	أرى أن المفاهيم الفيزيائية دقيقة وصحيحة.	السعودية	٢٧	١,٥٦	٠,٧٠	١,٦٠	٠,١١٦	غير دالة
		الأردن	١٩	١,٢٦	٠,٤٥			
٢	أرى أن المفاهيم الفيزيائية موقتة وتجريبية وقابلة للتغيير.	السعودية	٢٧	٢,٠٧	٠,٨٧	٢,٤٩	٠,٠١٧	دالة
		الأردن	١٩	١,٤٧	٠,٧٠			
٣	أرى أن المفهوم العلمي ذاتي (غير موضوعي)؛ لأنه محكوم بوجهات نظر العلماء.	السعودية	٢٧	٢,٥٦	٠,٧٠	٤,٠٩	٠,٠٠٠	دالة
		الأردن	١٩	١,٦٣	٠,٨٣			
٤	تتطلب عملية تعلم المفهوم العلمي أن يعي الطالب طبيعته.	السعودية	٢٧	١,٢٢	٠,٥١	١,٨٤-	٠,٠٧٣	غير دالة
		الأردن	١٩	١,٥٣	٠,٦١			
٥	تتطلب عملية تعلم المفهوم العلمي أن يعي الطالب كيفية التوصل إليه.	السعودية	٢٧	١,٥٢	٠,٦٤	٠,٠٤ –	٠,٩٦٥	غير دالة
		الأردن	١٩	١,٥٣	٠,٥١			
٦	تتطلب عملية تعلم المفهوم العلمي أن يعي الطالب التطبيقات العملية له.	السعودية	٢٧	١,٤٤	٠,٦٤	٠,١٢	٠,٩٠١	غير دالة
		الأردن	١٩	١,٤٢	٠,٦١			
٧	يدمج الطالب المفهوم الجديد بمعرفته السابقة ذات العلاقة معاً بطريقة منطقية.	السعودية	٢٧	١,٣٧	٠,٦٣	٢,١٧-	٠,٠٣٥	دالة
		الأردن	١٩	١,٧٤	٠,٤٥			
٨	يحتفظ الطالب بالمفهوم الجديد بكيان مستقل عن معرفته السابقة ذات العلاقة.	السعودية	٢٧	٢,٥٩	٠,٥٧	٤,٨٩	٠,٠٠٠	دالة
		الأردن	١٩	١,٦٣	٠,٧٦			
٩	إذا طرح مفهوم فيزيائي على الطلبة في سياق يخالف خبراتهم السابقة فإنهم يرفضونه ويتمسكون بالخبرات السابقة.	السعودية	٢٧	١,٨٥	٠,٨٢	٠,٢٧	٠,٩٧٠	غير دالة
		الأردن	١٩	١,٧٩	٠,٧١			

تابع الجدول رقم (٤).

رقم الفقرة	نص الفقرة (التصور الإبستمولوجي)	بلد الجامعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة*
١٠	يتمثل دور عضو هيئة التدريس في شرح المفاهيم الفيزيائية بصورة واضحة ودقيقة.	السعودية	٢٧	١,٣٧	٠,٧٩	٠,٢٣-	٠,٨١٦	غير دالة
		الأردن	١٩	١,٤٢	٠,٦١			
١١	يتمثل دور عضو هيئة التدريس في عرض تطبيقات عملية للمفهوم العلمي.	السعودية	٢٧	١,٤١	٠,٧٥	٠,١٩	٠,٨٥١	غير دالة
		الأردن	١٩	١,٣٧	٠,٦٠			
١٢	يهيئ عضو هيئة التدريس بيئة تعلم تساعد الطالب على بناء فهمه للمفهوم بنفسه.	السعودية	٢٧	١,٤٨	٠,٧٠	١,١٩-	٠,٢٣٩	غير دالة
		الأردن	١٩	١,٧٤	٠,٧٣			
١٣	يسهم عضو هيئة التدريس في تحسين تعلم المفهوم العلمي بمراعاة طبيعته.	السعودية	٢٧	١,٥٩	٠,٨٤	٠,٢٩	٠,٧٧٢	غير دالة
		الأردن	١٩	١,٥٣	٠,٦٢			
١٤	يستخدم الطالب طريقته الذاتية في اكتساب المفاهيم الفيزيائية.	السعودية	٢٧	١,٦٧	٠,٧٤	٠,٧٨-	٠,٤٣٧	غير دالة
		الأردن	١٩	١,٨٤	٠,٦٩			
١٥	يتمثل دور الطالب في اكتساب ما يقدم له في القاعات التدريسية.	السعودية	٢٧	٢,١١	٠,٧٥	٣,٥٨	٠,٠٠١	دالة
		الأردن	١٩	١,٣٧	٠,٦٠			
١٦	يتمثل دور الطالب في بناء تعلمه للمفاهيم الفيزيائية بنفسه	السعودية	٢٧	٢,٠٤	٠,٧١	١,١٦	٠,٢٥٠	غير دالة
		الأردن	١٩	١,٧٩	٠,٧١			
١٧	يتمثل دور مختبر الفيزياء في التحقق من صحة المفاهيم الفيزيائية	السعودية	٢٧	١,٢٦	٠,٤٥	١,٤١-	٠,١٦٤	غير دالة
		الأردن	١٩	١,٨٩	٠,٢٨			
١٨	يتمثل دور مختبر الفيزياء في توجيه الطالب؛ لاستكشاف دلالة المفهوم وارتباطه بغيره من المفاهيم	السعودية	٢٧	١,٢٦	٠,٤٥	٠,٧٨-	٠,٤٣٩	غير دالة
		الأردن	١٩	١,٣٧	٠,٥٠			
١٩	يمكن تقويم تعلم المفهوم العلمي عن طريق قدرة الطالب على فهم طبيعة المفهوم العلمي وخصائصه وارتباطاته وتطبيقاته	السعودية	٢٧	١,٣٧	٠,٥٦	٠,٣٤	٠,٧٣٣	غير دالة
		الأردن	١٩	١,٣١	٠,٤٨			
٢٠	إذا قدم الطالب تعريفاً لفظياً صحيحاً للمفهوم العلمي الجديد فهذا يشير إلى أنه استوعب المفهوم الجديد	السعودية	٢٧	١,٨١	٠,٧٤	٠,٦٤	٠,٥٢٣	غير دالة
		الأردن	١٩	١,٦٨	٠,٥٨			
	الأداة بشكل إجمالي	السعودية	٢٧	٣٣,٥٦	٥,٧١	١,٣٥	٠,٨٤٠	غير دالة
		الأردن	١٩	٣٢,٣٢	٥,٣١			

تدل النتائج الواردة في الجدول رقم (٤) على وجود فروق في متوسطات تقدير أفراد البحث لمستوى دقة تصوراتهم الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية باختلاف البلد الذي يعمل فيه عضو هيئة التدريس (السعودية، الأردن)، حيث كان مستوى الدقة في تلك التصورات أعلى لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية مقارنة بنظرائهم أعضاء هيئة التدريس العاملين في الجامعات الأردنية المشمولة بالبحث، وذلك في (١١) فقرة من أصل (٢٠) فقرة، في حين أظهرت النتائج أن مستوى الدقة في تلك التصورات أعلى لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية مقارنة بنظرائهم أعضاء هيئة

التدريس العاملين في الجامعات السعودية المشمولة بالبحث، وذلك في (٩) فقرات.

وقد استخدم اختبار (ت) للبيانات المستقلة؛ لاختبار ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية. وتشير النتائج المتعلقة بذلك الواردة في الجدول رقم (٤) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تقدير أفراد البحث لتصوراتهم الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية تعزى لبلد المستجيب، وذلك في (٥) فقرات فقط من فقرات أداة البحث، منها: ثلاث فقرات كان مستوى التقدير فيها أعلى بفروق ذات دلالة إحصائية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية مقارنة بنظرائهم العاملين في الجامعات الأردنية، وهي الفقرات ذوات الأرقام (٢، ٣، ١٥)، وتتمثل التصورات الإبستمولوجية الواردة في هذه الفقرات في أن المتعلم يرى أن المفاهيم الفيزيائية مؤقتة وتجريبية وقابلة للتغيير، وأن المفهوم الفيزيائي ذاتي (غير موضوعي)؛ لأنه محكوم بوجهات نظر العلماء، وأن دور الطالب يتمثل في اكتساب ما يقدم له في القاعات التدريسية أثناء تدريس المفاهيم الفيزيائية. وقد يرجع هذا الاختلاف إلى جهة الدراسة في مرحلة الدراسات العليا، حيث إن أغلب أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية قد تخرجوا في جامعات عالمية مرموقة، قد يغلب على أساليب التعليم والتعلم فيها الأخذ ببعض التصورات الإبستمولوجية التي تنظر إلى المعرفة العلمية بنظرة موضوعية لا مطلقة.

كما تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (٤) إلى أن متوسطات تقدير أفراد البحث العاملين في الجامعات الأردنية لمستوى دقة تصوراتهم الإبستمولوجية أعلى مما لدى نظرائهم في الجامعات السعودية في فقرتين فقط؛ وهما الفقرتان (٧، ٨)، وتتضمنان تصورين إبستمولوجيين هما: أن المتعلم يدمج المفهوم الفيزيائي الجديد بمعرفته السابقة ذات العلاقة بطريقة منطقية، وأنه يحتفظ بالمفهوم الفيزيائي الجديد بكيان مستقل عن معرفته السابقة ذات العلاقة، وتمثل العبارتان السياق الإبستمولوجي ذاته في تنظيم البنية المعرفية لدى المتعلم.

وربما يعود الاختلاف في التصورات الإبستمولوجية بين أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية والأردنية إلى اختلاف البيئات الثقافية بين المجموعتين، كما أشارت إلى ذلك نتائج دراسة يلمز- وتوزونا وتوبكب (Yilmaz-Tuzuna & Topcub, 2008) التي بينت وجود أثر للثقافة التي يعمل بها عضو هيئة التدريس في تطوير تصوراته الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم العلمية.

وللتحقق من دقة التصورات الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية لدى أفراد البحث، قام الباحثان بإجراء مقابلات موجهة بجملة من الأسئلة مع أفراد البحث أعضاء هيئة التدريس العاملين في الجامعات السعودية والأردنية، ثم حُللت الإجابات الواردة على أسئلة المقابلة لتحديد مستوى دقة إجابات أفراد البحث عن أسئلة المقابلة الخمسة، وتصنيفها في

فئتين هما: إجابة "دقيقة"، وتمثل تصوراً إبستمولوجياً بنائياً، في حين أن إجابة "غير دقيقة" تمثل تصوراً إبستمولوجياً تقليدياً، يطابق وجهة النظر التقليدية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية، كما يوضحها الجدول رقم (٥).

الجدول رقم (٥). توزيع إجابات عينة البحث على أسئلة المقابلة لعينة البحث حسب بلد الجامعة التي يعملون فيها، ودقة الإجابة عن الأسئلة.

رقم السؤال	نص سؤال المقابلة	مستوى الدقة	بلد الجامعة: السعودية العدد	السعودية ٪	الأردن العدد	الأردن ٪	النسبة المئوية الإجمالية
١	هل ترى أن المفاهيم الفيزيائية بسيطة وواضحة ؟ وهل ترى على الطلبة حفظ المفاهيم بالمحاضرة أو الإلقاء ؟ ولماذا؟	دقيق	١٨	٪٩٠	١٦	٪٨٤	٪٨٧,١٨
		غير دقيق	٢	٪١٠	٣	٪١٦	٪١٢,٨٢
٢	هل ترى أن المفاهيم الفيزيائية سلطوية ومطلقة وغير قابلة للتغيير؟ ولماذا؟.	دقيق	١٦	٪٨٩	١٢	٪٧١	٪٨٤,٨٥
		غير دقيق	٢	٪١١	٥	٪٢٩	٪١٥,١٥
٣	هل ترى أن المفاهيم الفيزيائية قابلة للتعلم بسرعة من خلال العروض المقدمة في قاعات الدرس أم أنها غير قابلة للتعلم على الإطلاق؟ ولماذا؟.	دقيق	١٩	٪١٠٠	١٧	٪٩٠	٪٩٤,٧٤
		غير دقيق	٠	٪٠	٢	٪١٠	٪٥,٢٦
٤	هل ترى أن قابلية التعلم فطرية (أي غير مكتسبة من البيئة)؟ ولماذا؟	دقيق	١٨	٪٩٠	١٥	٪٨٣	٪٨٦,٨٤
		غير دقيق	٢	٪١٠	٣	٪١٧	٪١٣,١٦
٥	ما دور المختبر في تعلم المفاهيم الفيزيائية من وجهة نظرك؟	دقيق	١٦	٪٨٠	١٤	٪٧٤	٪٧٦,٩٢
		غير دقيق	٤	٪٢٠	٥	٪٢٦	٪٢٣،٠٨

تشير النتائج الموضحة في الجدول رقم (٥) إلى ارتفاع نسبة الإجابات الدقيقة الواردة على أسئلة المقابلة، وهذا يدل على وجود تصورات إبستمولوجية دقيقة لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية لدى أفراد البحث بشكل إجمالي. كما تشير النتائج إلى أن نسبة الإجابات الدقيقة الواردة على سؤال المقابلة الخامس المتعلق بدور المختبر جاءت أقل دقة مقارنة بباقي الأسئلة، وهذا يدل على أن تصورات أفراد البحث من المجموعتين يحتاج إلى تطوير فيما يتصل بدور المختبر في تعلم المفاهيم الفيزيائية؛ لأن نتائج تحليل إجاباتهم أظهرت أن تصوراتهم لدور المختبر يتمثل في وظيفتي التحقق والإثبات للمفاهيم الفيزيائية، في حين أغفلت وظيفته

الاستكشافية لدى بعض أفراد العينة. كما تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (٥) إلى أن نسبة الإجابات الدقيقة الواردة على سؤال المقابلة الثاني المتعلق بسلطوية المفاهيم الفيزيائية وقابليتها للتغيير كانت الأقل لدى أفراد البحث العاملين في الجامعات الأردنية، بعكس ما جاء لدى نظرائهم من أفراد البحث العاملين في الجامعات السعودية.

كما تظهر النتائج أنه على الرغم من ارتفاع نسبة الإجابات الدقيقة الواردة على أسئلة المقابلة الخمسة لدى مجموعتي البحث من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية والأردنية بشكل إجمالي، فإن تلك النسب كانت أعلى لدى أفراد البحث من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية مقارنة بنظرائهم أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية المشاركين في البحث. ويمكن تفسير هذه النتائج على أساس أن الجامعات السعودية تستقطب أعضاء هيئة تدريس من ذوي الخبرة والكفاءة من الدول العربية والأجنبية ممن تخرجوا في جامعات عالمية عريقة، في حين أن أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية هم من الأردنيين، باستثناء عضو هيئة تدريس واحد فقط يحمل جنسية إحدى الدول العربية.

وفيما يلي عرض لنماذج من الإجابات الدقيقة، وغير الدقيقة من وجهة نظر المدرسة البنائية لدى كل من مجموعتي الدراسة على النحو التالي:

نماذج إجابات متعلقة بالسؤال الأول: هل ترى أن المفاهيم الفيزيائية بسيطة وواضحة ومحددة، وهل ترى أن على الطلبة حفظ المفاهيم بالمحاضرة أو الإلقاء؟ ولماذا؟

من نماذج الإجابات التي وردت في إجابات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، والتي تعد "دقيقة" فيما يتعلق بهذا السؤال الإجابة الآتية: "على الرغم من أن الكثير من المفاهيم العلمية بسيطة و محددة إلا أن النهضة العلمية والإنجازات الكبيرة المتسارعة في هذا الميدان أثرت كثيراً في تعقيد أغلب المفاهيم الحديثة، وجعل تبسيطها من الأمور الصعبة جدا". "أرى أن حفظ المفاهيم لا يفيد الطالب كثيرا". "إذا لم يفهم الطالب المفاهيم فهما جيداً فإنه لن يتمكن من استيعابها وإجراء تطبيقات عليها، وربما نسيها خلال زمن قصير".

ومن نماذج الإجابات التي وردت في إجابات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، والتي تعد "دقيقة" فيما يتعلق بهذا السؤال الإجابة الآتية: "إن المعرفة ليست بسيطة، مع أن هنالك بعض المفاهيم الواضحة وبعضها معقد وغير واضح، وهذا يعتمد على عمق التفكير".

أما ما يتعلق بنماذج الإجابات التي وردت في إجابات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية والتي تعد "غير دقيقة" بهذا السؤال فقد جاءت الإجابة الآتية: "إن المعرفة الفيزيائية بسيطة وواضحة ومحددة...

على الطلاب الاستفادة الكاملة من المحاضرة بالتعرف على المفاهيم وتطبيقاتها".

ومن نماذج الإجابات التي وردت في إجابات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية التي تعد "غير دقيقة" فيما يتعلق بهذا السؤال الإجابة الآتية: "نعم، إن المفاهيم الفيزيائية بسيطة وواضحة وعلى الطلبة حفظ وفهم الحقائق في المحاضرات؛ لأن اعتماد الطالب على ذاته في الوقت الحالي ضعيف، لأنه يعتمد على المدرس في إعطاء تصور واضح للمفهوم الفيزيائي".

نماذج إجابات متعلقة بالسؤال الثاني: هل ترى أن المفاهيم الفيزيائية سلطوية ومطلقة وغير قابلة للتغيير؟ ولماذا؟

من نماذج الإجابات التي وردت في إجابات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، والتي تعد "دقيقة" فيما يتعلق بهذا السؤال الإجابة الآتية: "لا أرى ذلك؛ لأن هناك أشياء تجريبية وقابلة للتطور والتغير". ومن نماذج الإجابات التي وردت في مقابلات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية التي تعد "دقيقة" فيما يتعلق بهذا السؤال الإجابة الآتية: "المفاهيم الفيزيائية غير مطلقة، وإنما قائمة على البرهان، وقد تتغير".

أما ما يتعلق بنماذج الإجابات التي وردت في إجابات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، والتي تعد "غير دقيقة" بهذا السؤال فقد جاءت الإجابة الآتية: "أحياناً يتطلب الأمر أن تكون المعرفة سلطوية، بسبب وجودها في الطبيعة". ومن نماذج الإجابات التي وردت في إجابات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، والتي تعد "غير دقيقة" فيما يتعلق بهذا السؤال الإجابة الآتية: "المعرفة بحد ذاتها مطلقة في نتيجتها النهائية، ولكنها تمر في مراحل أقل سلطوية في بداياتها ومن خلال بنائها الأولي".

نماذج إجابات متعلقة بالسؤال الثالث: هل ترى أن المفاهيم الفزيائية قابلة للتعلم بسرعة من خلال العروض المقدمة في قاعات الدرس أم أنها غير قابلة للتعلم على الإطلاق؟ ولماذا؟

لقد كانت جميع إجابات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية "دقيقة" من وجهة نظر الدرسة البنائية فيما يتعلق بهذا السؤال، ومنها على سبيل المثال: "المفاهيم قابلة للتعلم، ولكن السرعة تعتمد على القدرات العقلية، وعلى طريقة عرض المادة العلمية".

ومن نماذج الإجابات التي وردت في مقابلات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، والتي تعد "دقيقة" فيما يتعلق بهذا السؤال الإجابة الآتية: "المفاهيم قابلة للتعلم بالطبع، ولكن بدرجات متفاوتة، من خلال عدة عوامل: القاعة، الجامعة، البيئة، المدرس، تراكم المعرفة التي اكتسبها الطالب خلال مراحل دراسية مختلفة". ومن نماذج الإجابات التي وردت في إجابات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، والتي تعد "غير دقيقة" فيما يتعلق

بهذا السؤال الإجابة الآتية: "جميع المفاهيم قابلة للتعلم بسرعة من خلال العروض المقدمة في قاعات الدرس".

النماذج المتعلقة بإجابة السؤال الرابع: هل ترى أن قابلية التعلم فطرية (أي غير مكتسبة من البيئة)؟ ولماذا؟

من نماذج الإجابات التي وردت في إجابات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، والتي تعد "دقيقة" فيما يتعلق بهذا السؤال الإجابة الآتية: "هناك عوامل كثيرة تؤثر في مدى قابلية التعلم منها: العامل الفطري الوراثي، وبعض العوامل المكتسبة من البيئة. حيث يمكن للعائلة مثلا أن تؤثر في تكوين الأطفال وحثهم وتعويدهم على التفكير و التوصل إلى المعلومة. كما أن للثقافة الاجتماعية دوراً فعالاً في تربية الفرد وطرق تعليمه. في بعض المجتمعات نجد أن الطالب يكتفي بما يدرسه في الفصل، ولا يقوم بواجباته في البيت؛ لأنه يرى أن التعلم يختصر على المدرسة". ومن نماذج الإجابات التي وردت في مقابلات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، والتي تعد "دقيقة" فيما يتعلق بهذا السؤال الإجابة الآتية: "قابلة للتعلم، وهذا يتعلق ببيئة الطالب وبالوسط المحيط به".

أما ما يتعلق بنماذج الإجابات التي وردت في إجابات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، والتي تعد "غير دقيقة" فيما يتعلق بهذا السؤال فقد جاءت الإجابة الآتية: "إن قابلية التعلم فطرية". ومن نماذج الإجابات التي وردت في إجابات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، والتي تعد "غير دقيقة" فيما يتعلق بهذا السؤال الإجابة الآتية: "أرى أن التعلم عملية فطرية، وهي ذاتية الطباع".

النماذج المتعلقة بإجابة السؤال الخامس: ما دور المختبر في تعلم المفاهيم الفيزيائية من وجهة نظرك؟

ومن نماذج الإجابات التي وردت في إجابات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، والتي تعد "دقيقة" فيما يتعلق بهذا السؤال الإجابة الآتية: "للمختبر الدور الرئيس في تعليم المفاهيم الفيزيائية، والتحقق من دلالاتها واستكشاف علاقاتها، وهذا هو الجانب المهمل للأسف الشديد في تعليم العلوم في العالم العربي، وهو ما ندفع ثمنه غالياً في قدرات شابة لم تتوافر لها الإمكانات المعملية اللازمة لتأصيل معرفتها الفيزيائية، ففشلت في الإلمام بطبيعة هذا العلم، وبقيت معوقة في مسيرتها العلمية ومهاراتها العملية". ومن نماذج الإجابات التي وردت في مقابلات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، والتي تعد "دقيقة" فيما يتعلق بهذا السؤال الإجابة الآتية: "يلعب المختبر دوراً هاماً في تعلم المفاهيم الفيزيائية؛ وذلك لأن الفيزياء علم تجريبي".

أما ما يتعلق بنماذج الإجابات التي وردت في إجابات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، والتي تعد "غير دقيقة" فيما يتعلق بهذا السؤال فقد جاءت الإجابة الآتية: "دوره هو تثبيت المفاهيم

الفيزيائية وهو عنصر مهم خاصة في علم الفيزياء". ومن نماذج الإجابات التي وردت في إجابات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، والتي تعد "غير دقيقة" وغير مكتملة فيما يخص هذا السؤال الإجابة الآتية: "من أجل التأكد من بعض المفاهيم بطريقة تجريبية".

وجدير بالذكر، أن النتائج التي أفضت إليها عملية تحليل الإجابات التي وردت في إجابات أعضاء هيئة التدريس على أسئلة المقابلة بينت أن أعضاء هيئة التدريس العاملين في الجامعات السعودية والأردنية يملكون تصورات إبستمولوجية دقيقة، وبنسب مرتفعة بشكل إجمالي لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية في المجالات الواردة في البحث، وهي: طبيعة المفهوم الفيزيائي وسرعة تعلمه، وقابلية تعلمه، ودور المختبر في تعلمه، بعكس النتائج التي أشارت إليها استجابات أفراد البحث على استبيان التصورات الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية التي استخدمت في هذا البحث، وربما يعود ذلك إلى أن إتاحة المجال لعضو هيئة التدريس للتعبير عن رأيه بحرية، وتصنيف الإجابات الواردة على أسئلة المقابلة اعتماداً على التحليل المعمق لمحتوى تلك الإجابات، واستنباط التصورات التي تشير إليها تلك الإجابات، كشفت عن تصورات أفراد البحث لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية بطريقة أدق.

كما تدل النتائج على ضرورة إيلاء هذا الموضوع الاهتمام المناسب في أثناء إعداد عضو هيئة تدريس في الفيزياء؛ لممارسة دوره الفعال في هذه الجانب، وبخاصة ما يتصل بدور المختبر في تعلم المفاهيم الفيزيائية، بحيث يصبح موجها للاستقصاء والاكتشاف، وعدم اقتصاره على التحقق من صحة التجارب والمفاهيم الفيزيائية.

التوصيات والمقترحات

في ضوء النتائج التي أفضى إليها البحث يمكن التقدم بجملة من التوصيات والمقترحات التي منها:

- ضرورة تطوير برامج إعداد أعضاء هيئة تدريس بأقسام الفيزياء قبل الخدمة، بحيث تتضمن توجيها لمبادئ الإبستمولوجيا البنائية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية.
- تشريب الدورات التدريبية التي تعقد لأعضاء هيئة تدريس الفيزياء في أثناء الخدمة بمبادئ الإبستمولوجيا البنائية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية المتصلة بالمجالات الخمسة الواردة في البحث.
- ضرورة إجراء هذا البحث على عينات أخرى من جامعات عربية، مع إدراج متغيرات جديدة، مثل: الجامعة التي تخرج فيها عضو هيئة التدريس، ومستوى تقديره في الشهادات الجامعية التي حصل عليها، وجنس عضو هيئة التدريس، والدورات التدريبية التي شارك فيها، وشمول مفاهيم أخرى، مثل: المفاهيم الكيميائية والأحيائية، ودراسة كذلك مصادر هذه التصورات الإبستمولوجية التي تكونت لدى أعضاء هيئة التدريس.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: العربية

الحبيشي، سلطان مقبل. *عوامل ضعف طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في تحصيل المفاهيم الفيزيائية حسب رأي معلمي ومعلمات الفيزياء بمنطقة تبوك التعليمية*. رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض: جامعة الملك سعود، كلية التربية، (١٤٢٦هـ).

الحديثي، صالح. "طرائق وأساليب تعليم العلوم في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية والولايات المتحدة الأمريكية". *مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*، ٢(٢)، (١٤١٥هـ)، ١٦٣ – ١٩٩.

الزعانين، جمال وشتات، محمد. "تطوير مناهج الفيزياء في المرحلة الثانوية بفلسطين في ضوء الاتجاهات العالمية"، *مجلة دراسات العلوم التربوية*، ٢٩(٢)، (٢٠٠٢)، ١٨٠-١٩٨.

الشايع، فهد. "توجهات وخصائص رسائل الماجستير في التربية العلمية بجامعة الملك سعود". *مجلة كليات المعلمين*. ٧ (٢)، (١٤٢٨هـ)، ٤٥ – ١٠٠.

الشمراني، سعيد محمد. "أولويات البحث في التربية العلمية بالمملكة العربية السعودية". *مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*، ٢٤ (١)، (١٤٣٣هـ).

العرفج، ماهر. "الفهم الكيفي والتحليل الكمي (تطبيق على أحد المفاهيم الفيزيائية)". *مجلة كلية التربية*، جامعة الملك فيصل، الأحساء، المملكة العربية السعودية، ٥ (٢)، (٢٠٠٤)، ١-٢٢.

العمر، بدران بن عبد الرحمن. *التحليل الإحصائي للبيانات في البحث العلمي باستخدام SPSS*. الرياض: معهد الدراسات الصحية، ٢٠٠٤م.

القادري، سليمان. *استراتيجية الانطلاق من الفهم الخطأ لاستيعاب المفاهيم العلميّة في تدريس العلوم*. رسالة دكتوراه، تونس: الجامعة التونسية، ١٩٩٧.

ـــــــ، "دور البعد الإبستمولوجي في تحسين تعلم المفاهيم الفيزيائية". *مجلة المنارة، جامعة آل البيت، المفرق*، ١١(١)، (٢٠٠٤). ٢١٧-٢٥٤.

ـــــــ، "معيقات تعلم المفاهيم الفيزيائية من وجهة نظر معلمي الفيزياء في شمال الأردن". *مجلة المنارة*، جامعة آل البيت، المفرق، ١٠ (٤)، (٢٠٠٥)، ١٢٦-٢٥٤.

ـــــــ، "أثر دراسة طلبة برنامج معلم صف في جامعة آل البيت لمساق مناهج العلوم وأساليب تدريسها في تصوراتهم الإبستمولوجية لتعلم المفاهيم العلمية". *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، جامعة اليرموك، إربد، ٥ (٣)، (٢٠٠٩)، ٢٧٧ -٢٩١.

القادري، سليمان؛ المومني، إبـــراهيم وقبلان،أحمـــد. "التصورات الإبستمولوجية لتعلم المفاهيم الفيزيائية لـدى معلمـات الصـفوف الثلاثـة الأولى وعلاقتهـا بمستوى خـبرتهن التعليميـة". *مجلـة كليـة العلـوم الإنسانية والاجتماعية*، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، (٢٠١٠) (بحث مقبول للنشر).

طنوس، انتصار. *أثر استراتيجية تدريسية (PDEODE) قائمة على المنحى البنائي في فهم واحتفاظ المفاهيم العلميـة واكتسـاب العلميـات العلميـة لـدى طلبـة المرحلـة الساسـية في ضـوء موقـع الضـبط*. رسـالة ماجستير غير منشـورة، الأردن: الجامعـة الأردنيـة، ٢٠١١.

مركز التميز البحثي لتطوير تعليم العلوم والرياضيات. *تقرير عـن ورشـة عمـل أولويـات البحـث في تعلـيم العلـوم والرياضـيات في المملكـة العربيـة السـعودية*. الرياض: جامعة الملك سعود، ١٤٣١هـ.

المومني، إبراهيم عبـــدالله. "فاعلية المعلمين في تطبيق نمـوذج بنـائي في تـدريس العلـوم للصـف الثالـث الأساسي في الأردن". *دراسـات، العلـوم التربويـة*، ٢٩(١)، (٢٠٠٢)، ٢٣-٣٥.

ثانياً: الأجنبية

Arredondo, D.E., & Rucinski, T.T. *Epistemological beliefs of Chilean educators and school reform efforts*. Paper presented at the Tercer Encuentro National de Enfoques Actuales en education Pontificia Universidad Catohea Chile Santiago de Chile. 1996. ED 402673.

Bloom, J., The development of scientific knowledge in elementary school children :A context of meaning perspective. *Science Education , 76* (4), (1992), 399-413.

Fitzgerald, Gail E. Relationships between teacher education students' epistemological beliefs and their learning outcomes in **a case-based hypermedia learning environment.** *The Free Library*. (2006). Retrieved July 23, 2008, from: http://www.thefreelibrary.com/Relationships between teacher education students' epistemological...-a0144606688.

Fruge, Cheryl & Ropers-Huilman, Rebecca. Epistemological congruency in community college classroom: effects of epistemological beliefs on Students' experiences. *College Teaching, 56* (2), (2008), 121-127.

Gay, L. & Airasian, P. *Educational Research: Competencies for Analysis and Application* (6th Ed.). New Jersey: Prentice- Hall, Inc., 2000.

Hashweh, M. Palestinian Science Teachers' Epistemological Beliefs: A Preliminary Survey. *Research in Science Education, 26* (1), (2006), 89-102.

Hogan, K. & Maglienti, M. Comparing the epistemological underpinnings of students' and scientists' reasoning about conclusion. *Journal of Research in Science Teaching, 38* (6), (2001), 663-687.

Kardash, C. & Scholes, R. Effects of preexisting beliefs, epistemological beliefs, and need for cognition on interpretation of controversial issues. *Journal of Educational Psychology, 88* (2), (1996), 260-271.

Liang, Jyh-Chong; LEE, Min-Hsien, & Tsai, Chin-Chung. The relations between scientific epistemological beliefs and approaches to learning science among science-major undergraduates in Taiwan. *The Asia-Pacific Education Researcher, 19 (*1), (2010), 43-59

Lising, Laura & Elby, Andrew. The impact of epistemology on learning: a case study. *American Journal of Physics,* 74 (4), (2004), 253-367.

Lorsbach, A. & Tobin, K. *Constructivism as a referent for science teaching***.** National Association for Research in Science Teaching (NARST), 1997.

Tsia, Chin-Chung & Liu, Shiang-Yao. Developing a multi-dimensional instrument for assessing students' epistemological views toward science. *International Journal of Science Education, 27* (13), (2005), 1621-1638.

Trowbrighe, Leslie ; Bybee, Rodger W.; & Powell, Janet C. *Teaching Secondary School Science: Strategies for developing scientific literacy* (7th ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall, Inc, 2001, Pearson Education.

Yilmaz-Tuzuna, Ozgul & Topcub, Mustafa Sami. Relationships among Preservice Science Teachers' Epistemological Beliefs, Epistemological World Views, and Self- efficacy Beliefs. *International Journal of Science Education,* 30 (1), (2008), 65–85.

Many, J. E., Howard, F., & Hoge, P. Epistemology and preserves teacher education: How beliefs about knowledge affected our students' experiences. *English Education, 34* (4), (2002), 302-322.

Niessen, T; Abma , T; Widdershoven, G; Van der Vleuten, C & Akkerman, S. Contemporary epistemological research in education: reconciliation and reconceptualization of field. *Theory & Psychology, 18* (1), (2008), 27-45.

Phan, H. Examination of student learning approaches, reflective thinking, and epistemological beliefs: A latent variables approach. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 4* (3), (2006), 577-610.

Schommer, M. Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology, 82*, (1990), 498-504.

Epistemological Perceptions of Learning and Teaching Physics Concepts amongst Physics Faculty Members at some Saudi and Jordanian Universities

***Fahad Sulaiman Al Shaya and ** Suleiman Ahmad Alqadere**

**Associate Prof. of Science Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, K.S.A., Falshaya@ksu.edu.sa;*
***Associate Prof. of Science Education, Faculty of Educational Science, Al al-Bayt University, Mafraq, Jordan, alqadere@aabu.edu.jo*

(Received 27/3/1432H; accepted for publication 15/9/1432H)

Key words: Epistemological perceptions, Physics concepts, Faculty members, Saudi universities, Jordanian universities.

Abstract. The purpose of this study was to examine the epistemological perceptions of learning and teaching physics concepts amongst physics faculty members at some Saudi and Jordanian Universities, and to assess the differences in their epistemological perceptions according to the country of the university. Two instruments were used, the first instrument was a questionnaire consisted of 20 items developed by the authors, and the second instrument was a structured interview. The validity and reliability of the instruments were assured. A total of 46 faculty members (27 faculty members from three Saudi universities and 19 faculty members from three Jordanian universities) participated in the study.

The findings of the questionnaire indicated that the faculty members of the study have low accurate epistemological perceptions. Also, the results revealed that faculty members from Saudi universities have (11) more accurate epistemological perceptions than faculty members from Jordanian universities, whereas the results revealed that faculty members from Jordanian universities have (9) more accurate epistemological perceptions than faculty members from Saudi universities. The results of the interview showed that the study subjects have more accurate epistemological perceptions than that revealed by the questionnaire. In the light of the study findings, some recommendations and suggestions were offered.

المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم العالي

جامعة الملك سعود

عمادة شؤون المكتبات



مجلة جامعة الملك سعود

١- **ربع سنوية**: العلوم التربوية والدراسات الإسلامية.

٢- **نصف سنوية**: الآداب – العلوم الإدارية – العلوم الهندسية – العلوم – العلوم الزراعية – العمارة والتخطيط – اللغات والترجمة – علوم الحاسب والمعلومات – السياحة والآثار – الحقوق والعلوم السياسية – علوم طب الأسنان.

طريقة الدفع: ١- نقداً بمقر عمادة شؤون المكتبات – مبنى ٢٧ – جامعة الملك سعود.

٢- شيك مصدق باسم (عمادة شؤون المكتبات – حساب الخدمات) يرسل إلى العنوان البريدي الموضح أدناه.

٣- حوالة أو إيداع على (حساب الخدمات رقم ٣٦٨٠٧٤٠٠٧٦ الرمز ٥٠١) سامبا – فرع جامعة الملك سعود – الرياض، وترسل صورة الحوالة أو الإيداع على الفاكس الموضح أدناه أو على العنوان البريدي.

قيمة الاشتراكات: الاشتراك السنوي داخل المملكة العربية السعودية (٢٠) ريالاً سعودياً، وخارج المملكة (١٠) دولارات أمريكية أو ما يعادلها لجميع فروع مجلة جامعة الملك سعود ما عدا فرع (العلوم التربوية والدراسات الإسلامية) اشتراكها السنوي داخل المملكة العربية السعودية (٤٠) ريالاً سعودياً وخارج المملكة (٢٠) دولاراً أمريكياً أو ما يعادلها.

جميع المراسلات على العنوان التالي

عمادة شؤون المكتبات – جامعة الملك سعود – ص. ب. ٢٢٤٨٠ الرياض ١١٤٩٥

هاتف ٤٦٧٦١١٢ (١-٩٦٦+) فاكس ٤٦٧٦١٦٢ (١-٩٦٦+) البريد الإلكتروني libinfo@ksu.edu.sa موقع الجامعة www.ksu.edu.sa

✂---✂

قسيمة اشتراك بمجلة جامعة الملك سعود

تاريخ تعبئة القسيمة (بالتاريخ الميلادي): / / ٢٠م

ملحوظة هامة: لضمان وصول المجلة إليكم يرجى تعبئة الخانات المسبوقة بعلامة ◆.

◆اسم المشترك (رباعي): .... اسم الجهة (للجهات الحكومية): ....

◆العنوان: .... ◆صندوق بريد: .... ◆الرمز البريدي: ....

◆المدينة: .... ◆الدولة: .... ◆الهاتف: .... الفاكس: ....

البريد الإلكتروني: ....

اسم المجلة المطلوب الاشتراك فيها: .... عدد النسخ: ( ).

طريقة الدفع:	☐ نقداً	☐ شيك مصدق (مرفق)	☐ حوالة (مرفق صورة مختومة)
	☐ اشتراك جديد	☐ تجديد اشتراك	☐ اشتراك فردي
	☐ اشتراك حكومي	☐ لمدة سنة	☐ سنتان
	☐ ثلاث سنوات	☐ خمس سنوات	☐ أخرى: ....

Kingdom of Saudi Arabia
Ministry of Higher Education
King Saud University
DEANSHIP OF LIBRARY AFFAIRS



The Journal of King Saud University

1- (Quarterly): Educational Sciences and Islamic Studies.

2- (Biannual): Arts, Administrative Sciences, Engineering Sciences, Science, Agricultural Sciences, Architecture and Planning, Languages and Translation, Computer and Information Sciences, Tourism and Archaeology, Law and Political Science, Dental Sciences.

Method of Payment:
1- Cash: At King Saud University Libraries Building 27.
2- Cheque: In favor of **King Saud University Library** account.
3- Drafts: SAMBA, King Saud University branch.
Account No. 2680740067, code No. 501. A copy of the draft should be faxed to the address given below.

Annual Subscription Rates:
1- Within the Kingdom SAR 20.00.
2- Outside the Kingdom USD 10.00 or equivalent for all journals except:
- Educational Sciences and Islamic Studies.
  For this, subscription rates:
  SAR 40.00 within the Kingdom
  USD 20.00 outside the Kingdom

All correspondences should be addressed to: University Libraries, King Saud University, P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Kingdom of Saudi Arabia
Tel.: +966 1 4676112 Fax: +966 1 4676162
E-mail: libinfo@ksu.edu.sa Website: www.ksu.edu.sa

Subscription Form Date: / /

Name: ....

Organization: ....

Address: .... P.O. Box: ....

Zip Code: .... City: .... State: .... Tel.: ....

Fax: .... E-mail: ....

Specific issue(s): .... Number of copies ( )

Payment: ☐ Cash ☐ Cheque ☐ Draft
Subscription: ☐ New subscription ☐ Renewal of subscription
Period of subscription: ☐ 1 year ☐ 2 years ☐ 3 years ☐ 4 years ☐ 5 years ☐ More ....

J. King Saud Univ., Vol. 24, *Edu. Sci. & Islamic Stud.* (1), pp. 1-310 Ar., Riyadh (2012/1433H.)

Contents

Page

Arabic Section



Academic Publishing, 2012 (1433H.)

J. King Saud Univ., Vol. 24, *Edu. Sci. & Islamic Stud.* (1), pp. 1-310, Ar., Riyadh (2012/1433H.)

Journal of
King Saud University

(Refereed Scientific Periodical)

Volume 24

Educational Sciences & Islamic Studies (1)

January (2012)
Safar (1433H.)



Academic Publishing - King Saud University

P.O. Box 68953, Riyadh 11537, Saudi Arabia



**IN THE NAME OF ALLAH,
MOST GRACIOUS, MOST MERCIFUL**



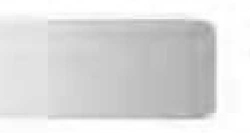
مجلة جامعة الملك سعود، م ٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٣١١-٦١٨، الرياض (٢٠١٢م/١٤٣٣هـ)

مجلة
جامعة الملك سعود

(دورية علمية محكمة)

المجلد الرابع والعشرون

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)



إبريـــل (٢٠١٢م)
جمادى الأولى (١٤٣٣هـ)



النشر العلمي والمطابع - جامعة الملك سعود
ص.ب ٦٨٩٥٣ - الرياض ١١٥٣٧ - المملكة العربية السعودية



مطابع جامعة الملك سعود ١٤٣٣هـ

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢) ، ص ص٣١١-٦١٨ بالعربية، الرياض (٢٠١٢م/ ١٤٣٣هـ)

المحتويـــات

صفحـة

القسم العربي

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص٣١١-٣٣٨ ، الرياض (١٤٣٣/م٢٠١٢هـ)

مشكلات طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك خالد بأبها من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات

محمد فرحان القضاة

أستاذ مشارك في علم النفس التربوي، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك سعود

الرياض، المملكة العربية السعودية، ص.ب ٢٤٥٨ الرمز ١١٤٥١

E-mail: mohalqdah2006@yahoo.com

(قدم للنشر في ١٤٣١/٤/٢٥هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣١/١٢/١هـ)

الكلمات المفتاحية: مشكلات طلاب، كلية المعلمين، جامعة الملك خالد.

ملخص البحث. هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن أهم المشكلات التي تواجه طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك خالد بأبها في السعودية من وجهة نظر الطلاب أنفسهم، ومعرفة فيما إذا كانت درجة هذه المشكلات تختلف تبعاً لمتغيرات نوع التخصص، والمستوى الدراسي، والرغبة في التخصص، وقلق الوظيفة مستقبلاً، ومستوى التحصيل، وتم إعداد أداة تتضمن مشكلات الطلاب، وزعت إلى خمسة أبعاد هي (مشكلات تربوية تعليمية، ومشكلات اجتماعية، ومشكلات نفسية، ومشكلات جسمية صحية، ومشكلات إدارية تنظيمية)، وتم تطبيق الأداة على عينة تضم (١٤٣) طالباً من طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك خالد يشكلون ما نسبته (٣٤٪) من مجتمع الدراسة.

توصلت الدراسة إلى أن ترتيب المشكلات بالنسبة لعينة الدراسة كانت على النحو التالي: مشكلات إدارية تنظيمية، مشكلات تربوية تعليمية، مشكلات جسمية صحية، مشكلات نفسية، وأخيرا المشكلات الاجتماعية، وظهرت فروق دالة إحصائيا تبعا لمتغير نوع التخصص ولصالح ذوي التخصص العلمي على مجال مشكلات إدارية تنظيمية، كما وجدت فروق دالة وفقا لمتغير الرغبة في التخصص ولصالح فئة لا أرغب على جميع المجالات والأداة ككل، وتبعا لمتغير القلق على الوظيفة بعد التخرج ولصالح الطلاب القلقين على معظم مجالات الأداة وعلى الأداة ككل ما عدا مجال المشكلات الاجتماعية، كما كشفت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير مستوى تحصيل الطلاب على الأداة ككل وعلى الأبعاد التالية: مشكلات تربوية تعليمية، مشكلات نفسية، ولصالح فئات التحصيل (جيد ومقبول)، في حين لم تظهر الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير المستوى الدراسي، وخرجت الدراسة بعدة توصيات.

المقدمة

تمثل مؤسسات التعليم العالي في أي دولة قمة النظام التعليمي، وتأتي أهميتها في كونها تتولى مهمة تشكيل أفراد المجتمع للقيام بالوظائف المهنية التي يتطلبها المجتمع، وتسهم في تطويره وتنميته من خلال تأثيرها العلمي والفكري على اتجاهات العمل والإنتاج، ورفده بكافة التخصصات التي يحتاجها، وفي سعي الجامعة لتحقيق هذا الهدف عليها أن تعمل بالتنسيق مع مؤسسات المجتمع المختلفة على توفير مختلف مقومات الرعاية الطلابية بكافة جوانبها النفسية والاجتماعية والعقلية والجسمية والاقتصادية، مما يؤدي إلى أقصى تنمية للطاقات والإمكانات، ومن هذا المنطلق تولي المؤسسات التعليمية وعلى رأسها الجامعات اهتماما كبيرا بصحة الطلاب ورعايتهم في مختلف الجوانب، وتشكيل مستوى طموحهم نحو التفوق والجدارة، وتنمية قدراتهم، ورفع الروح المعنوية لديهم، وتقوية إرادتهم في الجد والاجتهاد والتحصيل والنجاح (البنا والربعي، ٢٠٠٦م).

وتعد الجامعة مرحلة جديدة للطلبة تختلف كما ونوعا عن المراحل التعليمية السابقة، ففيها الكثير من المشكلات والخبرات الجديدة التي عليهم اجتيازها ومواجهتها، مثل: التعرف إلى أنظمة الجامعة ولوائحها، واختيار التخصص والتكيف معه، والإعداد لمهنة المستقبل، وما يرتبط بذلك من اتخاذ قرارات ذات أهمية بمستقبل الطلبة وحياتهم العلمية والعملية، والدراسة في الجامعة تحتاج إلى مهارات متميزة مثل التحليل، والتفكير الناقد، والقراءة السريعة، وأخذ الملاحظات، وكتابة التقارير والبحوث، وهذه المهارات تختلف عن مجتمع المدرسة الذي يركز أكثر على الاستذكار، والاعتماد على المدرس بشكل أكبر مما عليه في الجامعة (التل وبلبل، ١٩٨٨م؛ Wilson,1989).

وهناك حقيقة مفادها أن المشكلات كما يدركها طلبة الجامعة تعكس اتجاهاتهم نحو المستقبل وتوقعاتهم له، وترتبط توقعاتهم للمستقبل الشخصي إيجابيا باحترام الذات (wenglert,1982)، كما ترتبط سلبيا بتوتراتهم، كما أن تصورات طلبة الجامعة عن مستقبلهم الشخصي ترتبط بكل من الدافعية للتعلم والمستوى التحصيلي (Rehman and Hasan,1984;Vancalsterk and Nutting,1989).

ويعد الطالب في الدراسة الجامعية عرضة للكثير من العوامل التي تؤثر عليه، وبالتالي تنعكس على مستوى تحصيله الدراسي، فهناك المشكلات النفسية الناتجة عن ظروف التنشئة الاجتماعية والأسرية، والمواقف والأحداث الجامعية المتمثلة في أعضاء هيئة التدريس، والإدارة، والبيئة الجامعية، كما أن العوامل الاجتماعية لها أيضا تأثير واضح على مستوى تحصيل الطلاب، وتتمثل تلك العوامل في الخلافات الأسرية، والتي قد تؤثر سلبا على حياة الطالب، وقد تلعب بعض المشاكل مثل الفقر دورا كبيرا في إبراز بعض المشكلات الاجتماعية (الزهراني، ٢٠٠٥م).

وتبدو ثمة حاجة ملحة للتعرف على مدى المشكلات التي يواجهها الطلبة خلال المرحلة الجامعية، وخاصة أنه توجد قلة في الدراسات التي تبين مدى وجود هذه المشكلات على حد علم الباحث، وانتشارها لدى طلاب الكليات والجامعات للمساهمة في الوصول إلى جودة التعليم الجامعي، وحيث إن كلية المعلمين بجامعة الملك خالد مثلها مثل باقي الكليات الجامعية يعاني طلابها من بعض المشكلات والتي قد تؤثر سلبا على دافعيتهم وتكيفهم مع المجتمع الجامعي، وللتعرف إلى أهم المشكلات التي يواجهها طلاب الكلية، كان لا بد من بحث هذه المشكلة بالتقصي والدراسة.

ومن أبرز المشكلات التي يواجهها طلاب الكليات والجامعات بشكل عام ما يلي: (البنا والربعي، ٢٠٠٦؛ الرفوع والقرارعة، ٢٠٠٤؛ أبو عليا ومحافظة، ١٩٩٧):

- مشكلات تعليمية: ويقصد بها الصعوبات والمعوقات التي يدركها الطالب الجامعي إزاء المقررات الدراسية، وافتقارها إلى التجديد والابتكار.

- مشكلات نفسية: ويقصد بها الصعوبات أو العراقيل التي يدركها الطالب الجامعي والتي تؤدي إلى عدم توفر الانسجام والتوافق والتكيف النفسي، وعدم التركيز، وتقلب المزاج، والشعور بالانطواء والعزلة عن الآخرين.

- مشكلات اجتماعية: ويقصد بها الصعوبات والمعوقات التي يدركها الطالب الجامعي إزاء الأمور الأسرية المجتمعية المرتبطة بالدراسة الجامعية.

- مشكلات الحياة والمباني الجامعية: ويقصد بها الصعوبات والمعوقات التي يدركها الطالب الجامعي إزاء المباني والحياة الجامعية، كعدم وجود مياه صالحة للشرب، وازدحام الطلاب في قاعات الدراسة والمواقف، وعدم توفر الأماكن المناسبة للاستراحة بين المحاضرات.

- مشكلات جسمية وصحية: ويقصد بها الصعوبات والمعوقات التي يدركها الطالب الجامعي إزاء الأمور الصحية والجسمية مثل: معاناته من بعض الأمراض المزمنة، وصعوبات النوم، ونقص التغذية، والتعب... الخ.

وهناك مجموعة من المؤشرات التي يمكن الاستدلال من خلالها على درجة تكيف الطلبة في الجامعة، يمكن إجمالها بما يلي (القضاه والترتوري، ٢٠٠٧؛ Siryk,1981).

١ – مدى استمتاع الطالب بعلاقاته الاجتماعية والرغبة في إقامة هذه العلاقات مع الآخرين من طلبة ومدرسين وإداريين.

٢ – مدى تقبل الطالب للحقائق المتعلقة بقدراته وإمكانياته، سواء أكانت قدرات نفسية أم عقلية أم جسمية؛ فمعرفة الطالب لحدود تلك القدرات من حيث المجال الدراسي سواء كان اختياره لنوع الدراسة سليما، وكان أداؤه في أثناء العمل الدراسي جيداً.

٣ – مدى النجاح الذي يحققه الطالب في دراسته ورضاه عن هذا النجاح.

٤ – مدى تنوع نشاط الطالب وشموله لمختلف الأنشطة، وتنمية العلاقات الاجتماعية.

٥ – مدى قدرة الطالب على مواجهة مشكلات الحياة اليومية.

الدراسات السابقة

هناك عدد من الدراسات التي تناولت موضوع المشكلات التي تواجه طلبة الجامعة، وسيتم عرضها من الأقدم إلى الأحدث، فقد استهدفت دراسة (معروف، ١٩٨١) تعرف مشكلات طلبة كلية التربية بجامعة الموصل في العراق، وتوصلت نتائج الدراسة إلى احتلال المشكلات الدراسية المركز الأول من حيث حدة المشكلات، تلتها مباشرة المشكلات النفسية، فالاجتماعية، ثم الاقتصادية والصحية.

كما قام ورينان (Wrenan,1981) بدراسة مشكلات الشباب في جامعة مينيسوتا الأمريكية، وكانت المشكلات على النحو التالي:

– مشكلات دراسية: وتتمثل في ضعف المذاكرة، واتباع طرائق دراسية غير فعالة، وعدم وضوح طريقة اختيار المقررات الدراسية.

– مشكلات مهنية: كغياب الهدف المستقبلي، والجهل بالقدرات الشخصية، وعدم ارتباط المقررات بسوق العمل.

– مشكلات اقتصادية: ومنها قلة الدخل، وعدم ملاءمة العمل المؤقت.

– مشكلات اجتماعية: كالشعور بالوحدة، وضعف روح التعاون بين الزملاء.

– مشكلات انفعالية: كالصراع القيمي والخلقي والديني.

كما استهدفت دراسة قام بها وليامز (Williams,1982) تعرف مشكلات طلبة الكليات الإنسانية في جامعة أوهايو الأمريكية، وأبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة: تصدر المشكلات المتعلقة بالدراسة قائمة المشكلات، كما تنوعت مشكلات الطلبة في المجال الدراسي، والمجال الصحي، والمجال الاجتماعي، والمجال النفسي.

وفي دراسة (العيساوي، ١٩٨٩) والتي هدفت إلى تعرف المشكلات التي يشكو منها طلبة جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية على عينة مكونة من (٤٩٥) طالبا وطالبة في الجامعة، أظهرت النتائج أن المشكلات جاءت مرتبة تنازليا على النحو التالي: المجال الدراسي، المجال الإداري، المجال الاجتماعي، المجال النفسي، المجال الاقتصادي، وأخيرا المجال الصحي، ولم تظهر نتائج الدراسة فروقا دالة إحصائيا في مجال المشكلات تعزى إلى متغيرات التخصص، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي.

كما هدفت دراسة (الليل، ١٩٩٣) إلى الكشف عن الفروق في التوافق مع المجتمع الجامعي في جامعة الملك فيصل في السعودية وفقا لمتغيرات الجنس، والحالة

الاجتماعية، والجنسية، والتخصص، ومكان الإقامة، والكلية، والمستوى الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالب وطالبة، ولم تظهر نتائج الدراسة فروقا دالة إحصائيا في التوافق مع المجتمع الجامعي تبعا لمتغيرات الدراسة إلا على متغيري الجنس، ومكان الإقامة.

كما قام (أبو ناهية، ١٩٩٤) بدراسة هدفت إلى استقصاء أهم مشكلات طلبة جامعة الأزهر والتي تتعلق بالمجال الأكاديمي، والتعليمي، واستخدم الباحث قائمة المشكلات الدراسية لطلبة الجامعة، وتم تطبيقها على عينة قوامها (١٦٠) طالبا وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة أن ترتيب مجالات المشكلات لدى عينة الدراسة جاءت على النحو التالي: مشكلات عملية التعليم الجامعي، مشكلات الامتحانات والتقويم، مشكلات المستقبل المهني، مشكلات محتوى المقررات الدراسية، مشكلات العلاقات التفاعلية، المشكلات الشخصية، وأخيرا المشكلات الأسرية.

وقام (العتيبي، ١٩٩٦) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى آراء عينة من الشباب السعودي حول مدى انتشار بعض المشكلات، وتكونت عينة الدراسة من (٣٦٤٤) طالب في المرحلة الإعدادية والثانوية والجامعية، وخلصت الدراسة إلى انتشار مشكلة اللامبالاة بالمستقبل، ممثلة في عدم استغلال أوقات الفراغ، والإهمال الدراسي.

وقام (عبد الحميد، ١٩٩٦) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى بعض المشكلات التي تواجه طلاب كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالقصيم في السعودية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالب جامعي، وقد كشفت النتائج عن تصدر مشكلة صعوبة تخطيط الطالب لمستقبله الأكاديمي قائمة المشاكل.

وفي دراسة استطلاعية قام بها (أبو عليا، ١٩٩٧) والتي هدفت إلى الكشف عن المشكلات التي تواجه برامج التأهيل التربوي في الجامعات الأردنية، توصل إلى أن أهم المشكلات تتمثل في ضعف الدافعية لدى الدارسين، والمشكلات الاقتصادية، والمشكلات الدراسية المتعلقة بالمنهاج الذي يعتمد على الجانب النظري، ثم مشكلات الطلبة الاجتماعية والصحية.

كما هدفت دراسة (عبد اللطيف، ١٩٩٧) إلى تعرف مستوى الرضا عن الحياة الجامعية على عينة مكونة من (٤٢٨) طالبا وطالبة من جامعة الكويت، وتم تطبيق مقياس الرضا عن الحياة الجامعية والمكون من (٨٠) فقرة، يتضمن أبعاد (الأساتذة، الوالدين، نفسك، الطلاب الآخرون، المواد الدراسية، إداريو الجامعة، الأنشطة غير الدراسية)، وقد أظهرت النتائج ارتفاع مستوى الرضا عند الإناث مقارنة بالذكور، وإن طلبة السنة الرابعة والثالثة أكثر رضا عن الحياة الجامعية مقارنة بطلاب السنة الأولى والثانية.

كما قام (عبد الحميد، ٢٠٠٢) بدراسة مشكلات طلبة جامعة الإمارات العربية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٥١٥) طالبا وطالبة، وبينت الدراسة أن المشكلات

الأكاديمية والاجتماعية والنفسية أكثر حدة لدى الطالبات منها لدى الطلاب.

وهدفت دراسة (الرفوع والقرارعة، ٢٠٠٤م) إلى قياس درجة التكيف للحياة الجامعية لدى طالبات تربية الطفل في كلية الطفلية الجامعية في الأردن وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والمستوى الدراسي، وتوصلت النتائج إلى أن متوسط درجات التكيف لدى الطالبات أعلى من الوسط النظري للمقياس، ولم تظهر النتائج أية علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين التكيف والتحصيل الدراسي، في حين أظهرت فروقا دالة إحصائيا في التكيف باختلاف المستوى الدراسي ولصالح طالبات السنة الثالثة مقارنة بطالبات السنة الأولى والثانية.

وأجرى (الزهراني، ٢٠٠٥م) دراسة هدفت إلى التعرف على المشكلات النفسية والاجتماعية والتعليمية لدى عينة من طلاب كليات المعلمين المتأخرين في تحصيلهم الأكاديمي، ومعرفة مدى تباين تلك المشكلات وفقا لمتغيرات المكان الجغرافي، والمستوى الدراسي، والعمر، ومكان الإقامة، وتكونت عينة الدراسة من (٣١٤) طالباً من الطلاب متدني التحصيل تم اختيارهم بشكل قصدي، وقد خلصت الدراسة إلى أن أبرز المشكلات التي يعاني منها طلاب كليات المعلمين المتأخرين في التحصيل الأكاديمي تمثلت في المشكلات التعليمية والمشكلات النفسية والمشكلات الاجتماعية على التوالي، ولم تظهر فروقاً ذات دلالة إحصائية في مستوى شيوع المشكلات باختلاف مكان الكلية، ونوع التخصصات، ومكان الإقامة، بينما وجدت فروقا دالة إحصائيا بين المستويات الدراسية المختلفة ولصالح المستويات الدراسية العليا، وأوصى الباحث بإجراء المزيد من الدراسات التي تبحث في المشكلات التي تواجه الطلاب في دراستهم.

وأجرى (البنا والربعي، ٢٠٠٦م) دراسة هدفت إلى التعرف إلى أكثر مشكلات طلبة الأقصى في مدينة غزة شيوعا من وجهة نظر الطلبة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالب وطالبة من طلبة الجامعة، وبينت النتائج أن ترتيب المشكلات لعينة الدراسة كانت على النحو التالي: مشكلات الحياة والمباني الجامعية، مشكلات التعليم، مشكلات نفسية، مشكلات أخلاقية واجتماعية، وأخيرا المشكلات الجنسية، ولم تظهر الدراسة فروقا تعزى لمتغير التخصص، ووجدت فروق دالة تبعا لمتغيرات الحالة الاجتماعية، والجنس، وتبعا لمتغير المستوى الدراسي ولصالح طلبة السنة الأولى مقارنة بالثانية والثالثة.

وأجرى (علي، ٢٠٠٧م) دراسة هدفت إلى تعرف أهم المشكلات التي تعترض طلبة دبلوم التأهيل التربوي في كلية التربية بجامعة البعث في سوريا، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٠) طالبا وطالبة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن ترتيب المشكلات الست حسب شدتها لدى أفراد الدراسة كانت على النحو التالي: مشكلات تربوية، مشكلات إدارية،

مشكلات نفسية، مشكلات اقتصادية، مشكلات اجتماعية ثم مشكلات سياسية.

كما قام (القضاة والزعبي، ٢٠٠٩م) بدراسة هدفت إلى الكشف عن درجة الدافعية لدى طلاب السنة الأولى والثانية في جامعتي البلقاء الأردنية وجامعة الملك خالد السعودية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالب من طلاب الجامعتين بالتساوي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة دافعية التعلم لدى طلاب جامعة البلقاء أعلى منها لدى طلاب جامعة الملك خالد، وظهرت فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير الرغبة في التخصص ولصالح الطلاب الذين لديهم رغبة في التخصص، كما وجدت فروق دالة تعزى لمستوى التحصيل حيث كانت الدافعية أعلى وفقا لمستويات التحصيل مرتبة كالتالي: ممتاز، جيد جداً، جيد، مقبول، كما وجدت فروق دالة على الدرجة الكلية لمقياس الدافعية تعزى للقلق على الحصول على وظيفة مستقبلا ولصالح الطلاب القلقين.

تعليق على الدراسات السابقة

يتضح من العرض السابق للدراسات التي تطرق لها الباحث تنوعها من حيث البيئات التي أجريت فيها، فهناك دراسات سعودية وأخرى عربية وثالثة أجنبية، كما يظهر أن بعض الدراسات اهتمت من حيث الموضوع بمشكلات الشباب الجامعي في المرحلة الجامعية وهذا دليل واضح على أهمية دراسة هذا الموضوع، واستخدمت تلك الدراسات عددا من المتغيرات والأدوات مثل: الاستبانة، المقابلات الشخصية، الأسئلة المفتوحة، وهناك عدد قليل من الدراسات أجريت على البيئات السعودية، وقد جاءت هذه الدراسة لتقصي مشكلات طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك خالد السعودية من وجهة نظر الطلاب أنفسهم، وتناولت متغيرات لم تتناولها الدراسات السابقة مثل: متغير الرغبة في التخصص، والقلق في الحصول على الوظيفة مستقبلا، بالإضافة إلى أن الأداة التي تم إعدادها شملت معظم أبعاد المشكلات (التربوية والتعليمية، والاجتماعية، والجسمية الصحية، والنفسية، والمشكلات الإدارية التنظيمية)، واستفاد الباحث من الدراسات السابقة في تكوين تصور واضح ومتكامل عن أبرز مشكلات الشباب الجامعي وفي إعداد تطوير فقرات الاستبانة ومجالاتها، وفي تفسير النتائج.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تكمن مشكلة الدراسة الحالية في محاولة تقصي مشكلات طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك خالد بأبها من وجهة نظر الطلاب أنفسهم، فمن خلال عمل الباحث في كلية المعلمين بجامعة الملك خالد على مدار سنوات مضت، واحتكاكه المباشر مع الطلبة من خلال التدريس، وعمله في لجان متعددة تتعلق بإرشاد وتوجيه الطلاب، واطلاعه على بعض من المشكلات التي تواجه الطلبة سواء بالملاحظة، أم بمقابلة الطلاب، وتأثير هذه المشكلات سلبا على تحصيل الطلاب وانتظامهم بالمحاضرات، ودافعيتهم نحو التعلم، وتكيفهم مع

المجتمع الجامعي، والشكوى والتذمر من بعض أعضاء هيئة التدريس في الكلية من تذبذب مستوى الطلبة التحصيلي بشكل عام، بالإضافة إلى تأكيد الأدب النظري والدراسات السابقة على أهمية دراسة هذه المشكلات وبالتحديد لدى الشباب الجامعي، وقلة الدراسات التي تطرقت إلى هذه المشكلة، وبالتحديد على مستوى الكليات والجامعات السعودية، ولأهمية كليات المعلمين في إعداد الطلبة كمدرسين في المستقبل في معظم التخصصات الإنسانية والعلمية لمرحلة التعليم الابتدائي، والتغيرات التي طرأت على الكلية في الآونة الأخيرة من انضمامها إلى وزارة التعليم العالي لتصبح إحدى كليات جامعة الملك خالد بأبها، وقرار وزارة التربية والتعليم السعودي بعدم إلزام الوزارة بتعيين الطلبة الخريجين من كليات المعلمين كما كان معروفاً سابقاً، وافتقار الكلية إلى بعض الخدمات التي تتعلق بالحياة الجامعية والتي تؤدي دورا أساسيا في الوقاية من المشكلات، كل هذه الأسباب حدت بالباحث لإجراء هذه الدراسة، لما هذا الموضوع من أهمية، ولأهمية وجهة نظر الطلاب في هذه الناحية، وتتحدد مشكلة الدراسة بالإجابة على الأسئلة التالية:

١ – ما مشكلات طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك خالد بأبها من وجهة نظرهم حسب الأهمية؟

٢ – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك خالد تعزى لمتغير نوع التخصص؟

٣ – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك خالد تعزى لمتغير المستوى الدراسي؟

٤ – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك خالد تعزى لمتغير الرغبة في التخصص؟

٥ – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك خالد تعزى لمتغير القلق على الوظيفة مستقبلا؟

٦ – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك خالد تعزى لمتغير المعدل التراكمي؟

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١ – التعرف على مشكلات طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك خالد بأبها من وجهة نظرهم.

٢ – التعرف فيما إذا كانت مشكلات طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك خالد تختلف تبعا لمتغيرات نوع تخصصات الطلبة، ومستوياتهم الدراسية، ورغبتهم في التخصص، وقلقهم على الوظيفة مستقبلا، ومعدلاتهم التراكمية.

أهمية الدراسة

تتجلى أهمية الدراسة الحالية في النقاط التالية:

– كونها تعد من الدراسات القليلة التي تناولت تأثير مشكلة الدراسة على الشباب الجامعي على مستوى

الكليات والجامعات السعودية على حد علم الباحث.

– يمكن أن يستفيد من نتائج الدراسة القائمون والمسؤولون وأعضاء هيئة التدريس والمربون في الجامعات، من خلال تعرفهم على أهم المشكلات التي تواجه الطلبة في الجامعات، ومعرفة أسبابها، وآثارها السلبية على إنتاج وتحصيل الطلبة، وبالتالي إيجاد آليات وحلول جذرية وبرامج علاجية ووقائية للحد من هذه المشكلات.

– تلقي الضوء على مشكلات الطلاب، وهي بداية لتقويم أوضاعهم ومن ثم أوضاع الجامعة.

– يمكن أن يستفاد من أداة القياس في هذه الدراسة ببناء قائمة مشكلات طلاب الجامعة، والتي يمكن أن تستفيد منها الجامعة في تشخيص وتحديد مشكلات طلابها، واحتياجاتهم الإرشادية.

– يمكن أن تسهم نتائج الدراسة الحالية مستقبلا في وضع تصور لبرامج إرشادية وتربوية لمواجهة تلك المشكلات، يسهم في بنائها متخصصون ومرشدون أكاديميون وتربويون.

مصطلحات الدراسة

مشكلات الطلاب

هي الصعوبات والمعوقات التي يدركها طلاب الجامعة، وتحول دون تكيفهم وتقدمهم أو نموهم بصورة طبيعية وصحيحة (أبو ناهية، ١٩٩٤م) ويعرفها الباحث إجرائيًّا بدرجة استجابات أفراد الدراسة على قائمة المشكلات (أداة الدراسة) وأبعادها الفرعية الخمسة التالية: (مشكلات تربوية – تعليمية، مشكلات اجتماعية، مشكلات نفسية، مشكلات جسمية صحية، مشكلات إدارية تنظيمية).

كلية المعلمين بجامعة الملك خالد

هي إحدى كليات المعلمين الواقعة في جنوب المملكة العربية السعودية في مدينة أبها، أنشئت عام ١٩٧٦م وتمنح درجة البكالوريوس في التعليم الابتدائي في تخصصات الرياضيات، والعلوم، والحاسب الآلي، واللغة العربية، والدراسات القرآنية والإسلامية، والاجتماعيات، وتم ضمها إلى وزارة التعليم العالي (جامعة الملك خالد) عام ٢٠٠٧م، بعد أن كانت تحت مظلة وزارة التربية والتعليم.

طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك خالد

هم الطلاب المسجلون في كلية المعلمين بجامعة الملك خالد في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٠هـ الموافق ٢٠٠٩م، ويدرسون في مستوى السنة الثالثة والرابعة بمختلف تخصصاتهم العلمية والإنسانية.

محددات الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على الطلاب الذكور المسجلين في كلية المعلمين بجامعة الملك خالد في أبها للفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٠٩م، والذين يدرسون في مستوى السنة الدراسية الثالثة، والرابعة، كما اقتصرت على قائمة المشكلات وفقراتها الموجودة في أداة الدراسة وما اندرجت تحتها من أبعاد فرعية، كما أن نتائج الدراسة الحالية مرتبطة بمدى صلاحية الأداة وصدقها وثباتها، ومدى صدق استجابة عينة الدراسة على فقرات الأداة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهجية الدراسة

استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لطبيعة المشكلة ومتغيراتها.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب كلية معلمين أبها في جامعة الملك خالد في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٩م باستثناء طلاب السنة الأولى والثانية، حيث تم استبعادهم نظرا إلى عدم توفر عدد كاف في هذه المستويات، وقد بلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة بعد استبعاد طلاب السنة الأولى والثانية (٤٢٠) طالبا، وتم اختيار عينة عشوائية بالطريقة البسيطة بالرجوع إلى قوائم الطلاب المسجلين فعليا في الكلية في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٩م من خلال قسم القبول والتسجيل، وتكونت العينة من (١٤٣) طالبا يدرسون في كلية المعلمين بجامعة الملك خالد بأبها، وتمثل العينة حوالي (٣٤٪) من مجتمع الدراسة، والجدول رقم (١) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات.

الجدول رقم (١). توزيع أفراد عينة الدراسة (الطلاب) حسب متغيرات الدراسة.

المتغير	المستويات	التكرار	النسبة المئوية
نوع التخصص	علمي	٩٧	٦٧,٨٪
	إنساني	٤٦	٣٢,٢٪
المستوى الدراسي	سنة ثالثة	٦٧	٤٦,٩٪
	سنة رابعة	٧٦	٥٣,١٪
الرغبة في التخصص	أرغب	١٢١	٨٤,٦٪
	لا أرغب	٢٢	١٥,٤٪
القلق على الوظيفة مستقبلاً	قلق	١١١	٧٧,٦٪
	غير قلق	٣٢	٢٢,٤٪
المعدل التراكمي	ممتاز	١٣	٩,١٪
	جيد جدا	٢٥	١٧,٥٪
	جيد	٧٣	٥١٪
	مقبول	٣٢	٢٢,٤٪

أداة الدراسة

قام الباحث بتطوير أداة الدراسة الحالية بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع، وأهمها: (البنا والربعي، ٢٠٠٦م؛ الرفوع والقرارعة، ٢٠٠٤م؛ الزهراني، ٢٠٠٥م؛ علي، ٢٠٠٧م)، وفي ضوء ذلك تم تحديد المجالات التي شملتها الاستبانة، وصياغة الفقرات التي تندرج تحت كل بعد من أبعادها، حيث تكونت في صورتها الأولية من (٧٤) فقرة، وخمسة مجالات فرعية.

صدق الأداة وثباتها

للتأكد من صدق أداة الدراسة، فقد تم عرضها في صورتها الأولية على ستة محكمين ممن يحملون درجة الدكتوراه في مجال القياس والتقويم وعلم النفس التربوي، والإرشاد التربوي، والمناهج وطرق التدريس في جامعة الملك خالد السعودية، وجامعة البلقاء الأردنية، الذين أبدوا بعض الملاحظات المهمة فيما يتعلق بوضوح الصياغة، ومدى انتماء الفقرات إلى أبعادها الفرعية، جرى في ضوئها تعديل بعض الفقرات، وحذف، وإعادة صياغة بعضها، لتصبح عدد فقرات الأداة (٧٠) فقرة في صورتها النهائية، موزعة على خمسة أبعاد كالتالي: مشكلات تربوية – تعليمية (٢٠) فقرة، مشكلات اجتماعية (١٥) فقرة، مشكلات نفسية (١٥) فقرة، مشكلات جسمية وصحية (١٠) فقرات، مشكلات إدارية تنظيمية (١٠) فقرات.

وللتحقق من ثبات الأداة قام الباحث باستخدام طريقة الاختبار وإعادته (Test – retest) وذلك من خلال توزيع الأداة على (٢٢) طالبًا من خارج عينة الدراسة، بفارق أسبوعين بين التطبيق الأول و الثاني، ثم استخراج معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون، حيث تراوحت معاملات الارتباط للأبعاد ما بين (٠,٨٦ – ٠,٩٠)، وللأداة الكلية (٠,٩١). كما تم حساب معامل الثبات أيضًا بطريقة الاتساق الداخلي (كرونباخ – ألفا)، حيث تراوحت للأبعاد بين (٠,٨١ – ٠,٨٩)، وللأداة ككل (٠,٩٣)، وجمعيها مؤشرات جيدة لثبات الدراسة الحالية.

تصحيح الأداة

صممت الاستبانة على مقياس ليكرت الخماسي، وصححت استجابات الطلبة على فقرات الاستبانة بعد ترجمة سلم الإجابة اللفظي إلى سلم رقمي، وذلك بإعطاء موافق بشدة (٥) درجات، موافق (٤) درجات، موافق إلى حد ما (٣) درجات، غير موافق (درجتين)، غير موافق بشدة (درجة واحدة)، وفي ضوء هذه الأرقام تم استخراج المتوسطات الحسابية لدرجة وجود هذه المشكلات، وبذلك تنحصر درجات أفراد العينة ما بين (٧٠ – ٣٥٠)، ويعد الطالب يواجه مشكلات إذا حصل على درجة (١٧٥) فما فوق، أي بنسبة ٥٠٪ فما فوق، ومتوسط نسبي (٢,٥)، كذلك اشتملت الاستبانة على المعلومات الشخصية عن الطالب مثل نوع التخصص، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي، والرغبة في التخصص، والقلق على الحصول على وظيفة بعد التخرج.

إجراءات التنفيذ

بعد إعداد أداة الدراسة في صورتها النهائية، والتأكد من صدقها وثباتها، وبعد أن تم تحديد عينة الدراسة، قام الباحث بتوزيع الاستبانة شخصيا على أفراد الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٩م، وقد تم تقديم توضيح لأهداف الدراسة، وطريقة تعبئة الأداة من قبل أفراد الدراسة، ثم جمعت الاستبانات، وكانت نسبة استعادة الاستبانات

(٩٨٪)، ثـم تم تفريـغ البيانـات، وأدخلـت جهـاز الحاسوب حسب برنامج التحليل الإحصائي Spss.

المعالجات الإحصائية

للإجابة عـن السـؤال الأول للدراسـة، تم حسـاب المتوسـطات الحسـابية والانحرافـات المعياريـة، والأوزان النسبية لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات الاستبانة، وأبعادها الفرعية الخمسة، وللإجابة عـن السـؤال الثـاني والثالث والرابع والخامس، فقـد تم استخدام اختبـار (ت) للعينـات المسـتقلة لمجـالات الاسـتبانة والاسـتبانة ككـل، وللإجابة على السؤال السادس تم استخدام تحليـل التبـاين الأحادي (ANOVA) للاستبانة ككل ومجالاتها الفرعية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مشكلات طـلاب كلية المعلمين بجامعة الملك خالد بأنها من وجهة نظـرهم حسب درجة الأهمية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والترتيب لكل بعد من أبعاد الأداة، ولأعلى ثلاث فقرات من كل بعد من أبعاد أداة الدراسة، ويوضح الجدولان رقما (٢ و٣) ذلك.

الجدول رقم (٢). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأعلى ثلاث فقرات من كل بعد من أبعاد أداة الدراسة.

البعد	رتبة الفقرة	رقم الفقرة في البعد	نص الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأول: (مشكلات تربوية – تعليمية)	١	١	يستخدم بعض المدرسين في الكلية الطرق التقليدية في التدريس.	٣,٧٦	٠,٨٤٧
	٢	١٧	أشعر بقلة الخدمات الإرشادية التي تقدم للطلبة من قبل الأساتذة.	٣,٧٥	١,٠٣
	٣	٧	يزعجني إسناد بعض مواد التخصص للمدرسين غير المتخصصين.	٣,٧٥	١,٢٠٧
الثاني: (مشكلات اجتماعية)	١	٢٨	أجد صعوبة في إيجاد الصديق المخلص الوفي.	٣,١٩	١,٣٠٥
	٢	٢٦	أتحرج من مصارحة والدي بمشكلاتي الخاصة.	٣,٠١	١,١٠
	٣	٣٤	أشعر بالرغبة في الانتقال إلى جامعة أخرى.	٢,٩٥	١,٤٣١
الثالث: (مشكلات نفسية)	١	٣٦	أشعر بالخوف والقلق من المستقبل المجهول.	٣,٧٣	١,٣٩
	٢	٤٨	أخاف من الاختبارات.	٣,٥٥	١,٢٧
	٣	٣٩	أخاف من الإخفاق الدراسي.	٣,٤١	١,٣١
الرابع: (مشكلات جسمية وصحية)	١	٥١	أشعر بالخمول وقلة النشاط عندما يبدأ اليوم الدراسي.	٣,٧٦	١,١٣
	٢	٥٢	أجد صعوبة في النوم عند ذهابي إلى فراشي.	٣,٣٣	١,٢٨
	٣	٥٣	أعاني من مشكلة الغذاء الصحي المناسب.	٣,٢٦	١,٢٩
الخامس: (مشكلات إدارية – تنظيمية)	١	٦٦	يزعجني عدم توافر الأماكن المناسبة وقت الاستراحة بين المحاضرات.	٤,٠٦	١,٠٩٣
	٢	٦٩	يزعجني قلة توافر الوسائل التعليمية والأدوات داخل القاعات الدراسية.	٤,٠٣	١,٠٦٨
	٣	٦٧	يزعجني ارتفاع أسعار الكتب الجامعية المقررة.	٣,٩٨	١,١٦٠

يتضح من الجدول رقم (٢) أن أبرز مشكلات البعد الأول (مشكلات تربوية – تعليمية) هي فقرة «يستخدم بعض المدرسين في الكلية الطرق التقليدية في التدريس» وفقرة «أشعر بقلة الخدمات الإرشادية التي تقدم للطلبة من قبل الأساتذة» وفقرة «يزعجني إسناد بعض مواد التخصص للمدرسين غير المتخصصين» بمتوسطات حسابية على التوالي (٣,٧٦، ٣,٧٥، ٣,٧٥)، أما فيما يتعلق بالبعد الثاني (مشكلات اجتماعية) فقد كانت أبرز المشكلات ما يلي: «أجد صعوبة في إيجاد الصديق المخلص الوفي» ثم فقرة «أتحرج من مصارحة والدي بمشكلاتي الخاصة» ثم فقرة «أشعر بالرغبة في الانتقال إلى كلية وجامعة أخرى» بمتوسطات حسابية (٣,١٩، ٢,٩٥، ٣,٠١) على التوالي، وفيما يتعلق بالبعد الثالث (مشكلات نفسية) فقد جاءت فقرة «أشعر بالقلق والخوف من المستقبل المجهول» ثم تلتها فقرة «أخاف من الاختبارات» يليها فقرة «أخاف من الإخفاق الدراسي» بمتوسطات حسابية (٣,٧٧، ٣,٥٥، ٣,٤١) على التوالي، أما فيما يتعلق بالبعد الرابع (مشكلات جسمية وصحية) فقد كانت أبرز المشكلات فقرة: أشعر بالخمول وقلة النشاط عندما يبدأ اليوم الدراسي، تلتها فقرة «أجد صعوبة في النوم عند ذهابي إلى فراشي»، ثم فقرة «أعاني من مشكلة تناول الغذاء الصحي المناسب» بمتوسطات حسابية (٣,٧٦، ٣,٣٣، ٣,٢٦) على التوالي، أما فيما يتعلق بالبعد الخامس (مشكلات إدارية تنظيمية) فقد كانت أبرز المشكلات فقرة «يزعجني عدم توافر الأماكن المناسبة وقت الاستراحة بين المحاضرات»، ثم فقرة «يزعجني قلة توافر الوسائل التعليمية والأدوات داخل القاعات الدراسية» تلتها فقرة «يزعجني ارتفاع أسعار الكتب الجامعية المقررة» بمتوسطات حسابية على التوالي (٤,٠٦، ٤,٠٣، ٣,٩٨)، والجدول رقم (٣) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي والترتيب لأداة مشكلات الطلاب وأبعاده الفرعية.

الجدول رقم (٣). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي والترتيب لأداة مشكلات الطلاب وأبعادها الفرعية الخمسة.

الرقم	الترتيب	البعد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
١	٢	مشكلات تربوية – تعليمية	٣,٣٠	٠,٥٥٩	٠,٦٦
٢	٥	مشكلات اجتماعية	٢,٥٧	٠,٦٤٦	٠,٥١٤
٣	٤	مشكلات نفسية	٢,٩٧	٠,٧٧٠	٠,٥٩٤
٤	٣	مشكلات جسمية وصحية	٢,٩٩	٠,٨٠٠	٠,٥٩٨
٥	١	مشكلات إدارية وتنظيمية	٣,٦١	٠,٧٢٣	٠,٧٢٢
الأداة ككل			٣,٠٠	٠,٤٧١	٠,٦٠

تشير النتائج الموضحة في الجدول رقم (٣) إلى أن بعد (مشكلات إدارية – تنظيمية) احتل المركز الأول في قائمة المشكلات بمتوسط حسابي (٣,٦١)، ووزن نسبي (٧٢,٢٪)، تبعه بعد (مشكلات تربوية – تعليمية) بمتوسط (٣,٣٠)، ووزن نسبي (٦٦٪)، يلي ذلك بعد (مشكلات جسمية وصحية) بمتوسط حسابي (٢,٩٩) ووزن نسبي (٥٩,٨٪)، وفي المرتبة الرابعة جاء بعد (مشكلات نفسية) بمتوسط حسابي (٢,٩٧)، ووزن نسبي (٥٩,٤٪)، وأخيراً كان بعد (مشكلات اجتماعية) بمتوسط حسابي (٢,٥٧)، ووزن نسبي (٥١,٤٪)، في حين بلغ المتوسط العام للأداة ككل (٣,٠٠)، ووزن نسبي (٦٠٪)، ويتضح من الجدول نفسه أن درجة وجود المشكلات لدى أفراد العينة قد بلغت أعلى من (٥٠٪) حسب المعيار الموضوع في هذه الدراسة بالنظر إلى المتوسط العام للأداة ككل وأبعادها الفرعية.

وقد يكون مرد هذه النتيجة بشكل عام إلى أن الحياة الجامعية تختلف كما ونوعا عن الحياة المدرسية ؛ فهي تحتاج من الطالب جهدا أكبر من المذاكرة والاطلاع خاصة في بعض التخصصات، كما أنها تشكل ضغطاً نفسياً على الطلاب الذين لديهم دافعية عالية لإكمال دراستهم العليا، أو التوظيف بعد التخرج وفي ظل أوضاع كليات المعلمين عموما، وكلية المعلمين بأبها تحديداً من ناحية التغيرات التي طرأت على مسار الكلية بعد انضمامها إلى وزارة التعليم العالي ماليا وإداريا وأكاديميا، ومن ثم انضمامها المباشر إلى جامعة الملك خالد بأبها وبالتالي تجميد القبول فيها في جميع التخصصات، وتقلص عدد الطلاب وأعضاء هيئة التدريس التدريجي، والضبابية التي سادت مصير الطلاب المتبقين وتعيينهم مستقبلا في مدارس وزارة التربية، خاصة أن الكلية تخرج تخصصات مختلفة في التعليم الابتدائي، وقرار وزارة التربية والتعليم قبل ذلك بعدم إلزام الوزارة بتعيين الطلاب الخريجين من كليات المعلمين مثلما كان سابقاً، هذه الظروف وظروف أخرى قد تكون قد ساهمت في إبراز هذه المشكلات بشكل عام.

ويعزو الباحث احتلال بعد (مشكلات إدارية وتنظيمية) في المرتبة الأولى إلى الأوضاع الاقتصادية لبعض الطلاب، وكثرة التزاماتهم، وضغط المقررات، والساعات في كل فصل، مما جعل أثمان الكتب عبئاً على الطالب، بالإضافة إلى عدم توافر استراحة للجلوس بين المحاضرات لنقص المرافق الموجودة، مما يشعر الطالب بالضيق في الوقت القليل المتاح للاستراحة.

كما قد تشعر قلة تجهيز القاعات التدريسية بأدوات ووسائل لازمة للدرس والتي تسهل عملية التعلم والتعليم الطالب بضيق أكبر، وقد تؤثر على انتباهه وتواصله وحماسته للتعلم.

أما المشكلات التربوية التعليمية والتي جاءت في المرتبة الثانية فقد شعر الطلاب بالضيق والضجر من

استخدام أعضاء هيئة التدريس لطرق التدريس التقليدية مما يجعل الروتين والرتابة تسيطر على جو المحاضرة، والتي قد تؤدي إلى ضعف الانتباه، وتدني الدافعية للتعلم، وقد تشعر الطالب بالخمول، بالإضافة إلى اقتصار دور عضو هيئة التدريس على التدريس فقط، متناسياً أدورا أخرى يجب أن يتصف بها المدرس الجامعي المعاصر، ومن أهمها المدرس كمرشد وموجه للطلاب في النواحي الأكاديمية، والتعرف على بعض الصعوبات التي تواجه الطلاب في الدراسة والمذاكرة، وتقديم النصح والإرشاد في هذا الصدد.

كما أن مشكلة أكبر في هذه الناحية وهي إسناد بعض المقررات لغير المتخصصين، لإكمال النصاب، أو الحصول على إضافي، أو لعدم وجود المتخصصين، وتعد هذه المشكلة بالتحديد من المشاكل التي تحتاج لوقفة تفكير وإعادة نظر، لأن مثل هذه الأمور قد تنقص من جودة الأداء، وتضعف معايير الجودة الشاملة في الكلية والجامعة.

أما المشكلات الصحية والجسمية التي احتلت المرتبة الثالثة فيعزو الباحث احتلالها هذه المرتبة إلى أن بعضا من هذه المشكلات قد يكون مرتبطاً بالمشكلات النفسية والتربوية والاجتماعية، وتحتاج إلى أخذها بالحسبان من قبل المسئولين في الجامعة، فقد تكون طبيعة المنطقة بارتفاعها العالي عن سطح البحر، ونقص الأكسجين فيها قد يؤدي إلى الشعور بالخمول عند وأثناء بدء اليوم الدراسي، وقد يكون مرتبطاً بأمراض جسمية لدى الطالب نفسه مثل: أمراض السكر، أو الضغط، وأمراض الغدة الدرقية، أو حتى التهاب القولون العصبي خاصة في ظل بعض عادات الغذاء غير الصحية كتناول أطعمة دسمة قبل النوم مما قد يسبب الأرق وقلة النوم، ومع توافر عوامل نفسية واجتماعية وتربوية أخرى قد يزيد من هذه المشاكل تفاقمًا.

أما المشكلات النفسية والتي جاءت في المرتبة الرابعة فهي تحتاج إلى اهتمام وعناية خاصة أن الجانب النفسي جانب مهم جدًّا يرتبط ارتباطا وثيقا بالمجالات الأخرى، خاصة مشكلة الشعور بالخوف والقلق من المستقبل المجهول، والخوف من الإخفاق الدراسي، والاختبارات، وهذه المشاكل مرتبطة بمصير الطالب وتواصله في الدراسة، وتحديد مستقبله المهني، وتحتاج إلى اهتمام الجميع وخاصة في مجال الإرشاد الأكاديمي والتربوي والاجتماعي في الكلية والجامعة، ومن قبل أعضاء هيئة التدريس بعدم استخدام الاختبارات كوسيلة تهديد، وتشجيع الطلاب على التعلم والإنجاز، والجهات المسئولة عن التوظيف لطمأنة الطلاب على مستقبلهم المهني بعد التخرج، وخلق التوازن بين سوق العمل والدراسة.

وأخيرًا جاءت المشكلات الاجتماعية في المرتبة الأخيرة، وقد يعزو الباحث ذلك إلى أن المشكلات الاجتماعية قد يكون مصدرها الأسرة، وقد تكون

ناتجة أصلا عن المشكلات السابقة، والتي تواجه الطالب فعلا أكثر في البيئة الجامعية خاصة المشكلات التربوية، والإدارية والنفسية، والصحية، ويلاحظ في هذا المجال معاناة الطلاب من حيث إيجاد الصديق المخلص والوفي، والرغبة في الانتقال إلى جامعة أخرى، وصعوبة مصارحة الأهل في المشكلات الخاصة، وفي هذا الصدد تقع مسؤولية كبيرة على الأسرة من ناحية كيفية التعامل مع الابن في هذه المرحلة بالنظر إلى أنه في مرحلة المراهقة المتأخرة، والدور الفاعل للحوار في هذا الوقت، كما أن هناك دورا على الطالب في كيفية امتلاكه مهارات اجتماعية تحبب الآخرين به، وتجعله يختار الأصدقاء، ومسؤولية على الجامعة في محاولة توفير بعض الأنشطة الترويحية والتي تساعد على تغيير الروتين والنمطية في المحاضرات، وكل هذه الأمور قد تساعد الطلاب الذين يجدون صعوبة في التكيف الاجتماعي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أكده الأدب النظري في هذه الناحية (أبو ناهية، ١٩٩٤م؛ Han,1997)، وذلك باعتبار التكيف مع الحياة الجامعية متطلبا أساسيا لنجاح الطلبة وتكيفهم واستمراره في الدراسة الجامعية والذي يتأثر بمشكلات عدة، منها: ضعف الإعداد المسبق لدخول المرحلة الجامعية، واختلاف الجو الجامعي عن جو التعليم في المدرسة، وتباين أساليب التدريس وطرق الاختبارات، فضلا عن مشكلات دراسية واجتماعية ونفسية وتربوية أخرى قد تعيق نجاح الطالب وتقدمه، ومن هنا نجد أن جميع المشكلات مجتمعة يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار من قبل المسئولين في الكليات والجامعات، وتحتاج إلى وقفة تأمل وتفكير للخروج ببعض الحلول والتي تحد منها قدر الإمكان، لكي تصبح البيئة الجامعية جاذبة وممتعة للطلبة، تتيح لهم فرصة التعلم والإبداع، وتصقل شخصياتهم، وتنمي مهاراتهم في كافة المجالات.

وتتفق هذه النتيجة مع ما جاء في معظم الدراسات السابقة الواردة في هذه الدراسة، وخاصة دراسات (البنا والربعي، ٢٠٠٦م؛ أبو عليا، ١٩٩٧م؛ أبو ناهية، ١٩٩٤م؛ العتيبي، ١٩٩٦م؛ الزهراني، ٢٠٠٥م؛ Wrenon,1981;Williams,1982).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك خالد بأنها تعزى لمتغير نوع التخصص؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ونتائج اختبار (ت)، وذلك لمعرفة الفروق في تقدير الطلاب للمشكلات على كل بعد من أبعاد أداة الدراسة، وكذلك الدرجة الكلية للأداة، حسب متغير نوع التخصص (علمي، إنساني)، كما هو موضح في الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤). نتائج اختبار (ت) لمعرفة الفروق في تقدير المشكلات حسب متغير نوع التخصص للطالب.

البعد	نوع التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
مشكلات تربوية – تعليمية	علمي	٩٧	٣,٢٩	٠,٥٣٦	٠,٣٧٤	٠,٧٠٩
	إنساني	٤٦	٣,٣٣	٠,٦٠٨		
مشكلات اجتماعية	علمي	٩٧	٢,٦٢	٠,٦٣٢	١,١٦٠	٠,٢٤٨
	إنساني	٤٦	٢,٤٨	٠,٦٨٩		
مشكلات نفسية	علمي	٩٧	٣,٠٤	٠,٧١٢	١,٦٠٢	٠,١١١
	إنساني	٤٦	٢,٨٢	٠,٨٦٨		
مشكلات صحية وجسمية	علمي	٩٧	٣,٠٥	٠,٨١٠	١,٤٥٧	٠,١٤٧
	إنساني	٤٦	٢,٨٥	٠,٧٧٠		
مشكلات إدارية تنظيمية	علمي	٩٧	٣,٧٠	٠,٦٩٧	٢,١١٥	*٠,٠٣٦
	إنساني	٤٦	٣,٤٣	٠,٧٥٢		
المشكلات ككل	علمي	٩٧	٣,٠٢	٠,٤٥٥	٠,٦٠٣	٠,٥٤٧
	إنساني	٤٦	٢,٩٧	٠,٥٠٨		

يتضح من الجدول رقم (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات الطلاب على بعد المشكلات الإدارية التنظيمية تعزى لمتغير نوع التخصص ولصالح التخصص العلمي، إذ بلغ متوسط تخصص العلمي (٣,٧٠) مقابل المتوسط (٣,٤٣) لذوي التخصص الإنساني، في حين لم تظهر فروق دالة في تقديرات الطلاب على بقية الأبعاد، وعلى المشكلات ككل، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المشكلات عامة لجميع الطلاب بقسميهما الإنساني والعلمي، ويعانون منها بنفس الدرجة، وذلك لوجودهم تقريبا في بيئات وظروف اجتماعية واقتصادية وأكاديمية متقاربة، باستثناء بعد (مشكلات إدارية تنظيمية) فقد كانت الفروق لصالح ذوي التخصص العلمي، وهذا يدل على أن طلاب التخصصات العلمية يعانون أكثر من المشكلات الإدارية والتنظيمية والتي تتعلق بصعوبة الحصول على الكتب المقررة، وعدم توافر الأماكن المناسبة وقت الاستراحة بين المحاضرات، وارتفاع أسعار الكتب المقررة، وقلة توافر الوسائل التعليمية والأدوات داخل القاعات، وهذا الأمر طبيعي إذا ما نظرنا إلى طبيعة المقررات العلمية، وصعوبتها، وغلاء أسعار كتبها، كما أن توافر الوسائل التعليمية والأدوات داخل القاعات والمختبرات ضروري لفهم واستيعاب محتويات المقرر، إضافة أن ضغط المقررات وصعوبتها، والجهد المبذول من قبل الطالب فيها تجعله يبحث عن أماكن للتنفيس الانفعالي والراحة في أوقات الفراغ بين المحاضرات نتيجة ضغط الدراسة والمقررات، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (البنا والربعي، ٢٠٠٦م)، مع اختلافها معها في بعد مشكلات إدارية تنظيمية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك خالد تعزى لمتغير المستوى الدراسي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة وجود المشكلات لدى طلاب الكلية وفقا لمتغير المستوى الدراسي، ونتائج اختبار (ت)، والجدول رقم (٥) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٥). نتائج اختبار (ت) لمعرفة الفروق في تقدير المشكلات حسب متغير المستوى الدراسي للأداة ككل وأبعادها الفرعية.

البعد	المستوى الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
مشكلات تربوية – تعليمية	ثالثة	٦٧	٣,٣١	٠,٥٦٩	٠,٢١٣	٠,٨٣٢
	رابعة	٧٦	٣,٢٩	٠,٥٥٣		
مشكلات اجتماعية	ثالثة	٦٧	٢,٥٨	٠,٦٦١	٠,١٨٥	٠,٨٥٤
	رابعة	٧٦	٢,٥٦	٠,٦٣٦		
مشكلات نفسية	ثالثة	٦٧	٢,٩٤	٠,٨١٠	٠,٤٩٩	٠,٦١٨
	رابعة	٧٦	٣,٠٠	٠,٧٣٦		
مشكلات صحية وجسمية	ثالثة	٦٧	٢,٩٦	٠,٨٠٧	٠,٤٤٠	٠,٦٦٠
	رابعة	٧٦	٣,٠١	٠,٧٩٩		
مشكلات إدارية تنظيمية	ثالثة	٦٧	٣,٥٩	٠,٧٤٧	٠,٤٤٧	٠,٦٥٥
	رابعة	٧٦	٣,٦٤	٠,٧٠٦		
المشكلات ككل	ثالثة	٦٧	٣,٠١	٠,٤٨٣	٠,١٨٠	٠,٨٥٧
	رابعة	٧٦	٣,٠٠	٠,٤٦٤		

يتضح من الجدول رقم (٥) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات الطلاب للمشكلات على جميع الأبعاد وعلى الأداة ككل تعزى لمتغير المستوى الدراسي (ثالثة، رابعة)، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن المشكلات مشتركة وواحدة لكلا المستويين خاصة وأن العمر الزمن بين المستويين متقارب، وهمومهم مشتركة، والبيئات والظروف التي يعيشون فيها متشابهة، مما يجعل معاناتهم من المشاكل واحدة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (البنا والربعي، ٢٠٠٦م)، وتختلف مع دراسة العيساوي (١٩٨٩م)، ودراسة الزهراني (٢٠٠٥م) والتي أظهرت أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في مستوى شيوع المشكلات باختلاف المستويات الدراسية ولصالح المستويات العليا.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك خالد تعزى لمتغير الرغبة في التخصص؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأداة ككل وأبعادها الفرعية الخمسة وفقا لمتغير الرغبة في التخصص، ونتائج اختبار (ت)، والجدول رقم (٦) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٦). نتائج اختبار (ت) لمعرفة الفروق في تقدير المشكلات حسب متغير الرغبة في التخصص للطالب على الأداة ككل وأبعادها الفرعية.

البعد	الرغبة في التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
مشكلات تربوية – تعليمية	أرغب	١٢١	٣,٢٦	٠,٥٤٨	٢,١٥٩	٠,٠٣٣*
	لا أرغب	٢٢	٣,٥٤	٠,٥٧٢		
مشكلات اجتماعية	أرغب	١٢١	٢,٥٢	٠,٦٢٧	٢,٣٠٢	٠,٠٢٣*
	لا أرغب	٢٢	٢,٨٦	٠,٦٨٦		
مشكلات نفسية	أرغب	١٢١	٢,٩٠	٠,٧٣٢	٢,٧٠٢	٠,٠٠٨*
	لا أرغب	٢٢	٣,٣٧	٠,٨٦٥		
مشكلات صحية وجسمية	أرغب	١٢١	٢,٩٢	٠,٧٢٣	٢,٢٩٠	٠,٠٢٤*
	لا أرغب	٢٢	٣,٣٤	١,٠٥٨		
مشكلات إدارية تنظيمية	أرغب	١٢١	٣,٥٦	٠,٧٤٠	٢,٢٧٣	٠,٠٢٥*
	لا أرغب	٢٢	٣,٩٣	٠,٥٣٢		
المشكلات ككل	أرغب	١٢١	٢,٩٥	٠,٤٤٦	٢,٩٤٣	٠,٠٠٤*
	لا أرغب	٢٢	٣,٢٧	٠,٥٢٤		

يتضح من الجدول رقم (٦) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في تقديرات الطلاب للمشكلات على جميع المجالات وعلى الأداة ككل تعزى لمتغير الرغبة في التخصص (أرغب، لا أرغب) ولصالح الطلاب الذين لا يرغبون في التخصص، حيث بلغت المتوسطات الحسابية لمستويات لا أرغب (٣,٥٤، ٢,٨٦، ٣,٣٧، ٣,٣٤، ٣,٩٣) على التوالي، مقابل المتوسطات (٣,٢٦، ٢,٥٢، ٢,٩٠، ٢,٩٢، ٣,٥٦) لمستويات أرغب، وللمشكلات ككل بلغ المتوسط الحسابي لمستوى لا أرغب (٣,٢٧)، مقابل المتوسط الحسابي (٢,٩٥) لمستوى أرغب في التخصص، وهذا يدل على أن درجة شيوع المشكلات للطلاب الذين لا يرغبون في تخصصاتهم أكبر من الطلاب الذين يرغبون فيها، وهذا يعزوه الباحث إلى أن هؤلاء الطلاب قد يكونون أجبروا على تخصصات معينة من قبل أسرهم لربط مثلا التخصص بسوق العمل، مثل تخصصات الرياضيات، والعلوم، والحاسب، خاصة أن الباحث قد سبق ودرس هذه التخصصات، ولاحظ وسمع ذلك من حديث بعض الطلاب وخاصة أثناء ممارسة العمل في لجنة الإرشاد الطلابي، ولجان أخرى وثيقة الصلة بمقابلات الطلاب، مما يزيد من الأعباء والضغوط النفسية والاجتماعية والصحية عليهم، الأمر الذي ينجم عنه زيادة مشكلاتهم وصعوبة تكيفهم مع الجامعة، وطبيعي أن تتدنى دافعيتهم هؤلاء الطلاب

نحو التعلم، وتزيد ضغوطهم النفسية، وقد يخافون من الإخفاق الدراسي، ويسود لديهم قلق الاختبارات، ويشعرون بصعوبة فهم بعض المفاهيم والمصطلحات الدراسية، وصعوبة في التكيف، مما يؤثر على دوافعهم الذاتية، فبدلا أن يكون هناك متعة في التعلم، يتحول هذا التعلم إلى عامل منفر وغير مرغوب، وعدم الرغبة في الشيء قد تجعل المتعلم متثاقلا على عمل هذا الأمر، ويبقى يتذمر ويظهر عدم الارتياح تجاهه، لذا فمن المنطقي أن تزداد المشكلات وتكون أكثر شيوعا لدى الطلاب غير الراغبين في تخصصاتهم، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج السؤال الأول في الدراسة الحالية، ومع ما توصلت إليه دراسة القضاة والزعبي (٢٠٠٩م)، والتي أظهرت فروقاً ذات دلالة إحصائية في درجة الدافعية نحو التعلم لصالح الطلاب الراغبين في تخصصاتهم مقابل الطلاب غير الراغبين.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك خالد تعزى لمتغير قلق الحصول على الوظيفة بعد التخرج؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأداة ككل وأبعادها الفرعية الخمسة وفقا لمتغير قلق الحصول على وظيفة بعد التخرج، ونتائج اختبار (ت)، والجدول رقم (٧) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٧). نتائج اختبار (ت) لمعرفة الفروق في تقدير المشكلات حسب متغير قلق الحصول على الوظيفة بعد التخرج على الأداة ككل وأبعادها الفرعية.

البعد	الحصول على الوظيفة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
مشكلات تربوية – تعليمية	قلق	١١١	٣,٣٩	٠,٥٥١	٣,٤٨٣	٠,٠٠١*
	غير قلق	٣٢	٣,٠١	٠,٤٩١		
مشكلات اجتماعية	قلق	١١١	٢,٦٢	٠,٦٢٩	١,٦٧٣	٠,٠٩٧
	غير قلق	٣٢	٢,٤١	٠,٦٨٤		
مشكلات نفسية	قلق	١١١	٣,١٢	٠,٧٠٠	٤,٧٥٥	٠,٠٠١*
	غير قلق	٣٢	٢,٤٤	٠,٧٧٤		
مشكلات صحية وجسمية	قلق	١١١	٣,٠٨	٠,٧٧٨	٢,٧٣٦	٠,٠٠٧*
	غير قلق	٣٢	٢,٦٥	٠,٨٠١		
مشكلات إدارية تنظيمية	قلق	١١١	٣,٦٩	٠,٦٦٢	٢,٣٥٢	٠,٠٢٠*
	غير قلق	٣٢	٣,٣٥	٠,٨٦٨		
المشكلات ككل	قلق	١١١	٣,٠٨	٠,٤٥٩	٣,٩٤٠	٠,٠٠٠*
	غير قلق	٣٢	٢,٧٣	٠,٤٠٨		

يتضح من الجدول رقم (٧) أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في مشكلات طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك خالد تعزى لمتغير قلق الحصول على وظيفة مستقبلا على المشكلات ككل، وعلى جميع أبعاد الأداة، ما عدا بعد (مشكلات اجتماعية)، وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية نجد أن الفروق لصالح الطلاب القلقين في الحصول على وظيفة بعد التخرج، حيث بلغ متوسط بعد (مشكلات تربوية – تعليمية) (٣,٣٩)، مقابل (٣,٠١) لغير القلقين، وبعد مشكلات نفسية (٣,١٢)، مقابل (٢,٤٤) متوسط غير القلقين، وبعد مشكلات صحية وجسمية (٣,٠٨)، مقابل المتوسط (٢,٦٥) لغير القلقين، وبعد مشكلات إدارية تنظيمية (٣,٦٩)، مقابل المتوسط (٣,٣٥) متوسط غير القلقين في الحصول على وظيفة بعد التخرج، وعلى الأداة ككل (٣,٠٨) للقلقين، مقابل المتوسط (٢,٧٣) لغير القلقين، وتدل هذه النتيجة على أن الطلاب الذين لديهم قلق في الحصول على وظيفة بعد التخرج تكون مشاكلهم أعلى من الطلاب الذين ليس لديهم قلق، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطالب الجامعي عموما يدرس ليتخرج، ويحصل في النهاية على وظيفة، أو عمل مرتبط بمجال دراسته، لذا فإن الطالب أصبح مدركا في هذا الوقت أن الوظيفة تعد الفيصل في النهاية الذي يشعره بالراحة والاستقرار، وقد يكون بعض الطلاب يدرسون بعض التخصصات الراكدة والتي عليها الطلب قليل، مما يجعل الضغوط النفسية تزداد وبالتالي يزيد خوف وقلق الطالب من المستقبل المجهول، وإذا ما نظرنا إلى أغلبية أفراد العينة نجد أنهم من ذوي الدخل المتوسط، وبالتالي هدفهم الرئيسي من الدراسة الحصول على وظيفة لإعالة أنفسهم، وأسرتهم، ولتحقيق أهدافهم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (القضاة والزعبي، ٢٠٠٩م) في هذه الناحية، ويمكن تفسير عدم تأثر المشكلات بمستوى عدم القلق في الحصول على وظيفة مستقبلا لدى البعض على بعد (مشكلات اجتماعية)، بأن الطلاب الذين قد يكونون من ذوي الدخل العالي، أو الذين يملك آباؤهم مصالح خاصة، موجود فيها شواغر جاهزة لأبنائهم، أو حتى إمكانية مواصلة دراساتهم العليا، قد تجعلهم غير قلقين في هذه الناحية.

النتائج المتعلقة بالسؤال السادس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك خالد تعزى لمتغير المعدل التراكمي؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي، لمعرفة دلالة الفروق في متوسطات أداة المشكلات وأبعادها الفرعية تبعا لمتغير المعدل التراكمي، والجدول رقم (٨) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٨). نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجة تقدير طلاب كلية المعلمين لمشكلاتهم حسب معدلاتهم التراكمية.

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
مشكلات تربوية – تعليمية	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	٢,٧٣٢ ٤١,٦٠٢ ٤٤,٣٣٤	٣ ١٣٩ ١٤٢	٠,٩١١ ٠,٢٩٩	٣,٠٤٣	*٠,٠٣١
مشكلات اجتماعية	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	٢,٠٠٩ ٥٧,٢١٠ ٥٩,٢١٩	٣ ١٣٩ ١٤٢	٠,٦٧٠ ٠,٤١٢	١,٦٢٧	٠,١٨٦
مشكلات نفسية	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	١١,٠٣٣ ٧٣,٠٩٧ ٨٤,١٣٠	٣ ١٣٩ ١٤٢	٣,٦٧٨ ٠,٥٢٦	٦,٩٩٣	*٠,٠٠٠
مشكلات جسمية وصحية	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	٤,٢٠٣ ٨٦,٧٨٢ ٩٠,٩٨٥	٣ ١٣٩ ١٤٢	١,٤٠١ ٠،٦٢٤	٢,٢٤٤	٠,٠٨٦
مشكلات إدارية تنظيمية	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	١,٠٠٣ ٧٣,٣٠٩ ٧٤,٣١٢	٣ ١٣٩ ١٤٢	٠,٣٣٤ ٠,٥٢٧	٠,٦٣٤	٠,٥٩٤
الأداة ككل	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	٢,٢٥٠ ٢٩,٢٦٩ ٣١,٥٢٠	٣ ١٣٩ ١٤٢	٠,٧٥٠ ٠,٢١١	٣,٥٦٢	*٠,٠١٦

يتضح من الجدول رقم (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات الطلاب للمشكلات تعزى إلى المعدل التراكمي، وذلك على بعدي (مشكلات تربوية – تعليمية)، وبعد (مشكلات نفسية)، وعلى الأداة ككل، في حين لم تظهر فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير المعدل التراكمي على بقية الأبعاد، ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات للمعدل التراكمي، فقد تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، والجدول رقم (٩) يوضح ذلك.

ويتضح من الجدول رقم (٩) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستويات التحصيل (ممتاز وجيد جداً) ومستويات (جيد ومقبول) على بعدي مشكلات تربوية – تعليمية ومشكلات نفسية وعلى المشكلات ككل وذلك لصالح مستويات التحصيل (جيد ومقبول)، كما يظهر في المتوسطات في الجدول رقم (٩)، وهذا يعني أن حجم ونسبة شيوع المشكلات التعليمية والنفسية والمشكلات ككل أعلى لدى فئات التحصيل التي تقديراتها أقل من جيد جداً (جيد ومقبول)، وهذه النتيجة منطقية لأن هؤلاء الطلاب نتيجة انخفاض معدلاتهم التراكمية تزداد مشكلاتهم الأكاديمية من مثل: الشكوى من صعوبة المقررات، وفهم بعض

الجدول رقم (٩). دلالات الفروق بين المتوسطات لاستجابة الطلاب على بعض مجالات الأداة، وعلى الأداة ككل تبعاً لمتغير المعدل التراكمي للطلاب باستخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية.

المتغير التابع	المعدل التراكمي	المتوسط الحسابي	ممتاز	جيد جداً	جيد	مقبول
مشكلات تربوية – تعليمية	ممتاز	٢,٩٩	—	٠,١٥	*٠,٣٦	*٠,٤٥
	جيد جداً	٣,١٤	—	—	*٠,٢٢	*٠,٣٠
	جيد	٣,٣٥	—	—	—	٠,٠٩
	مقبول	٣,٤٤	—	—	—	—
مشكلات نفسية	ممتاز	٢,٣٢	—	٠,٣١	*٠,٨١	*٠,٨١
	جيد جداً	٢,٦٣	—	—	*٠,٥٠	*٠,٥٠
	جيد	٣,١٣	—	—	—	٠,٠٠
	مقبول	٣,١٣	—	—	—	—
المشكلات ككل	ممتاز	٢,٧٣	—	٠,١٠	*٠,٣٥	*٠,٣٣
	جيد جداً	٢,٨٣	—	—	*٠,٢٥	*٠,٢٣
	جيد	٣,٠٨	—	—	—	٠,٠٢
	مقبول	٣,٠٦	—	—	—	—

المفاهيم والمصطلحات العلمية، وضعف التركيز، والنسيان بسرعة، وتدني التحصيل الدراسي بشكل عام، فالطالب الذي تقديره جيد يكون خائفاً من الإخفاق الدراسي والنزول إلى معدل مقبول، أو رفع معدله إلى جيد جدًّا، وهذا كله يسبب له ضغوطاً نفسية أكثر، والطالب الذي تقديره مقبول يكون خائفاً عادة من الرسوب، وبالتالي التهديد بالفصل من الجامعة، وهؤلاء الطلاب يتعرضون للتأثير نفسيًّا وصحيًّا وجسميًّا واجتماعيًّا أكثر من أصحاب التقديرات العالية، هذا بالإضافة إلى أن أصحاب التقديرات المنخفضة قد لا يستطيعون مواصلة دراساتهم العليا، أو المنافسة في سلم الوظائف بعد التخرج، مما يسبب لهم قلقا وخوفا من المستقبل المجهول، وهذا يتفق مع الأدب التربوي لنظرية الدافعية عند واينر (wiener,1990) في العزو السببي، فهو يرى أن الطلاب ذوي التحصيل العالي يكون عزوهم داخليا، وقلقهم متوسطا، ويسيطر عليهم الميل نحو النجاح والإنجاز، بعكس الطلاب متدني التحصيل الذين عزوهم خارجي، ويميلون أكثر نحو الخوف من الفشل، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الزهراني، ٢٠٠٥م)، وتختلف مع دراسة (العيساوي، ١٩٨٩م؛ القرارعة والرفوع، ٢٠٠٤م).

التوصيات

في ضوء النتائج التي كشفت عنها الدراسة ومناقشتها فإن الباحث يوصى بما يلي:

— ضرورة تفعيل اللجان التي تندرج تحت مسمى الجامعة، مثل: لجنة الإرشاد الأكاديمي، لجان التسجيل،

لجنة الجودة، لجنة التطوير والتقويم، من أجل السعي نحو اكتشاف المشكلات والصعوبات الدراسية والنفسية والإدارية التنظيمية، والاجتماعية التي تواجه الطلاب، ووضع آليات وبرامج للتعامل معها وحلها..

– إنشاء قسم خاص لمتابعة مشاكل الطلاب والعمل على حلها، ويمكن أن يتضمن في بنيته عيادة نفسية، وعيادة طبية للجامعة.

– تنظيم برامج وندوات إرشادية للطلاب في الجامعات وخاصة الجدد منهم، لتعريفهم بأفضل الأساليب التربوية والنفسية للمذاكرة والتفوق الدراسي.

– ضرورة حث أعضاء هيئة التدريس في الجامعة على التنويع في أساليب التدريس، وإيجاد بدائل جديدة لطرق التدريس التقليدية، وتبصيره بدوره الإرشادي للطالب والذي يعد من مقومات الأستاذ الجامعي المعاصر.

– العمل على إسناد مواد التخصص للمحاضرين المتخصصين، وتوفير المقرر الدراسي قبل البدء في الفصل الدراسي، مع ضرورة أن تكون أسعاره رخيصة في متناول أيدي الطلاب، وتتوافق مع إمكانياتهم الاقتصادية.

– توفير أماكن مناسبة وقت الاستراحة بين المحاضرات للترويح عن النفس، وعن ضغط اليوم الدراسي، مع تجهيز القاعات الدراسية بأحدث الوسائل والأدوات والتي تؤدي إلى التعلم الفعال.

– إيجاد فرص عمل للشباب الجامعي أثناء الدراسة وبعد التخرج، تغطي احتياجاتهم المالية على غرار الدول المتقدمة ما أمكن ذلك، مع العمل على إيجاد التوازن بين سوق العمل والتخصصات في الجامعة.

– مراعاة أهمية رغبة التخصص عند اختيار الطالب لتخصصه سواء من قبل أسرته، أو من قبله نفسه، لما لذلك من أهمية مستقبلية تتعلق بتعلمه وتكيفه، وتفوقه في الجامعة.

– الدعوة إلى مؤتمر تشترك فيه جامعات عربية ودولية، تبحث أجندته في مشكلات الشباب الجامعي (أسباب، ومشكلات، حلول وعلاج)، وتزويد رؤساء الجامعات بأهم النتائج والتوصيات.

– تفعيل الأنشطة الجامعية، وخاصة تلك الأنشطة التي تساعد على تغيير الروتين والنمطية في المحاضرات، والبرنامج الدراسي، مثل الأنشطة الفنية، والمهارية، والاجتماعية والرياضية، مع توفير دورات تدريبية مجانية، ومحاضرات وندوات للطلاب، تتضمن تدريبهم على بعض المهارات الاجتماعية، والدراسية، ومهارات النجاح والتفوق، وأهمية التفاؤل، وخطورة التشاؤم، والإبداع وحل المشكلات... الخ.

– إجراء المزيد من الدراسات عن هذا الموضوع على عينات مشابهة في جامعات سعودية وعربية مع تناول متغيرات لم تتناولها الدراسة الحالية كمتغير الجنس، ومستوى الدخل، ومكان الإقامة، ودراسة العلاقة بين هذه المشكلات ودافعيتهم نحو التعلم.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

أبو عليا، محمد مصطفى. دور الجامعات الأردنية في تأهيل المعلمين أثناء الخدمة: حجم التأهيل، فاعليته، مشكلاته. بحث مقدم في *المؤتمر التربوي دور كليات التربية في تطوير التربية من أجل التنمية في الوطن العربي*، منشورات كلية التربية، جامعة دمشق، ١٩٩٧م، ص ٧٦٢ – ٧٨٣.

أبو عليا، محمد وسامح، محافظة. «مشكلات طلبة الجامعة الهاشمية كما يراها الطلاب أنفسهم». *مجلة دراسات، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية*، م ٥، ع (٢٤)، (١٩٩٧م)، ص ٥٠٧ – ٥٣٤.

أبو ناهية، صلاح الدين. «مشكلات طلبة جامعة الأزهر في غزة». *مجلة التقويم والقياس النفسي والتربوي، جامعة الأزهر بغزة*، ع (٤)، (١٩٩٤م)، ص ١٤١ – ١٥٨.

البنا، أنور والربعي، عائد. «مشكلات طلبة جامعة الأقصى بغزة من وجهة نظر الطلبة». *مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)*، م ١٤، ع (٢)، (٢٠٠٦م)، ص ٥٠٥ – ٥٣٧.

التل، شادية وبلبل، رمزي. «مشكلات طلبة جامعة اليرموك». *مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية، جامعة اليرموك*، ع (٢)، ١٩٨٨م.

الرفوع، محمد والقرارعة، أحمد. «التكيف وعلاقته بالتحصيل الدراسي: دراسة ميدانية لدى طالبات تربية الطفل بكلية الطفيلة الجامعية في الأردن». *مجلة جامعة دمشق*، م ٢٠، ع (٢)، (٢٠٠٤م)، ص ١١٨ – ١٤٢.

الزهراني، حسن بن علي. *المشكلات النفسية والاجتماعية والتعليمية لدى عينة من طلاب كليات المعلمين المتأخرين في التحصيل الدراسي في ضوء بعض المتغيرات*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، ٢٠٠٥م.

عبد الحميد، إبراهيم شوقي. «مشكلات طلبة جامعة الإمارات العربية المتحدة». *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الإمارات العربية المتحدة*، م ١٨، ع (١)، (٢٠٠٢م)، ص ٣٩ – ٩٦.

عبد الحميد، أحمد ربيع. «بعض المشكلات التعليمية التي تواجه طلاب كلية العلوم العربية والاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالقصيم في السعودية». *مجلة التربية، جامعة الأزهر*، ع (٥٤)، (١٩٩٦م)، ص ٥٥ – ٩٥.

عبد اللطيف، حسن. «الرضا عن الحياة الجامعية لدى طلاب جامعة الكويت». *المجلة التربوية، جامعة الكويت*، م ١١، ع (٤٣)، (١٩٩٧م)، ص ٣٠٣ – ٣٤٣.

العتيبي، أحمد. «آراء عينة من الشباب الجامعي في مدى انتشار بعض المشكلات في صفوف الشباب».

مجلــة العلــوم الإنســانية والاجتماعيــة، *جامعة الإمارات*، م ١٢، ع (٢)، (١٩٩٦م)، ص ١٤٩ – ١٧٢.

علي، عيسى. «المشكلات المختلفة لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي، دراسة مونوغرافية في كلية التربية بجامعة البعث». *مجلة جامعة دمشق*، م ٢٣، ع (١)، (٢٠٠٧م)، ١١ – ٤٨.

العيساوي، عبد الرزاق. *مشكلات طلبة جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد – الأردن، ١٩٨٩م.

القضاة، محمد والترتوري، محمد. *أساسيات علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق*. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع، ٢٠٠٧م.

القضاة، محمد والزعبي، أحمــد. «أثر بعض المتغيرات على دافعية التعلم لدى طلاب جامعة البلقاء التطبيقيــة الأردنيــة وجامعــة الملــك خالــد السعودية». *المجلة العلمية، جامعة المنصورة*، ع (٧)، ٢٠٠٩م.

الليل، محمد جعفر. «دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بالتوافق مع المجتمع الجامعي لطلاب وطالبات جامعة الملك فيصل في السعودية». *المجلة العربية للتربية*، م ١٣، ع (١)، (١٩٩٣م)، ص ١١٠ – ١٤٠.

معروف، ســالم. «مشكلات طلبة كلية التربية بجامعة الموصــل». *مجلــة التربيــة، جامعــة الموصــل*، ع (٦)، (١٩٨١م)، ص ٤٩ – ٧٩.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Han, H. *Study of the Adjustment of Korean students of Area Pennsylvania,* DAI, 79 – 8637 AAC9708953, and Feb,1999.

Rehman, S and Hasan,Q. Tension is a factor in evaluation of past, present and future state of affairs, *Indian Journal of clinical psychology*, 10(2), 257 – 262,1984.

Siryk, K.B. Identification of High – Risk college students, DRAFT *Conference Journal Enouncement paper*, 150, 1981.

Vancalsterk, K and Nutting, M. Affecting attitude to word the personal future: Impact on motivation in high school boys, *American Journal of psychology,* 100(1), 1 – 13,1989.

Weiner, B. History of Motivational Research in Education. *Journal of Educational Psychology*,(82, 616 – 622,1990.

Wenglert, L. Self–image and predication about future events, Scandinavian, *Journal OF Psychology,* 23(2), 153 – 155,1982

Williams. Duncan university students perception of their problems, *Journal of specialists for group work,* p 23, New York, 1982

Wilson, B. Problem of university Adjustment Experienced Under – grand autos in a Development country, *Journal Higher Education,* 3(13), 1989.

Wrenan, H. Youth problems constructive approach counseling, *Personal and guidance Journal,* New York, pp.349 – 355, 1981.

Problems of students at Teachers' College, King Khlalid University , Abha, from their perspectives in terms of some variables

Mohammad F. Al- Qudah
Associate professor Department of psychology
Education College, King Saud University
Al Riyadh , Kingdom of Saudi Arabia, P.O. box: 2458, Postal Code:11451
E-mail: mohalqdah2006@yahoo.com
(Received 25/4/1431H; accepted for publication 1/12/1431H.)

Key Words: problems students, teachers college ,king Khalid University.
Abstract. The current study aims to identifying major problems that facing teacher students college at King Khalid University in bha, Saudi Arabia, from the their perspectives, and Determine whether the degree of these problems vary depending on variables : field of study, educational level, and the desire in specialization, future job anxiety achievement . A survey of students 'problems was prepared , which contains five dimensions (educational, Social , psychological , physical health, and organizational problems), the data was collected from a sample of (143) students at at King Khalid University Results indicated that the students 'problems were rank-ordered as follows:

Organizational problems, educational problems, physical health ,psychological problems ,and finally, Social problems. Statistical significant differences were found in organizational problems due to type of specialization favors those with scientific field. Also the differences were found in full scale according to the desire of specialization ; meanwhile, the anxiety of future job after graduation effects the presence of all problems except social problems.

According to students' achievement ,a statistical significant differences were found in the educational and psychological problems favors good and passed students compared with very good and excellent students . The analysis showed non- significant differences in students problems due to their academic level . The study concluded with recommendations.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٣٣٩-٣٧٢ ، الرياض (١٤٣٣/م٢٠١٢هـ)

سفر المدين
(حكمه وأثره)

محمد بن عبد الله الملا

الأستاذ المشارك بقسم الثقافة الإسلامية، كلية التربية، جامعة الملك سعود

الرياض، المملكة العربية السعودية، ص.ب ٢٤٥٨ الرمز ١١٤٥١

E-mail: m.m388@hotmail.com

(قدم للنشر في ١٤٣١/١١/١١هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣٢/٤/١هـ)

الكلمات المفتاحية: سفر، مدين، دين، حكم السفر، حكم الدَّين.

ملخص البحث: يهدف البحث إلى بيان حكم سفر المدين، ثم بيان الأثر المترتب على سفره في الحال التي لا يجوز له فيها السفر. وقد ظهر أنه يجوز للمدين السفر بإذن الدائن مطلقاً، وأنه لا يجوز للمدين الموسر السفر بغير إذن الدائن إذا كان الدين حالاً. وأما إذا كان الدين مؤجلاً، وقد خلّف وفاء لدَيْنِهِ؛ فإنه يجوز له السفر بلا إذن الدائن، سواء كان السفر يغلب عليه السلامة، أو كان مخوفاً لا تغلب عليه السلامة كمن يسافر للجهاد.

وأما إن كان المدين معسراً – لا يجد وفاءً لدَيْنِهِ الحال، أو لم يُخلِّف وفاءً لدَيْنِهِ المؤجل – وأراد سفراً غير مخوف؛ فإنه يجوز له السفر بلا إذن دائنه. وأما إذا أراد سفراً مخوفاً؛ فلا يجوز له إلا بعد أن يأذن له الدائن.

كما ظهر أنه متى خالف المدين فسافر في الحال التي لا يجوز له فيها السفر؛ فإنه يُعد عاصياً بسفره، وحينئذٍ لا يجوز له أن يترخص في سفره مطلقاً. ومتى سافر للحج وأحرم بالنسك؛ فإنه يلزمه إتمامه، ولا يجوز له أن يتحلل منه، كما لا يملك الدائن أن يحلله منه. وإذا سافر للجهاد بلا إذنٍ، وتاب من عصيانه قبل التقاء الزحفين؛ وجب عليه الرجوع، وإن كان بعد التقاء الزحفين؛ فإنه يجب عليه المقام، ولا يجوز له الانصراف.

مقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين، وعلى آله وصحابته أجمعين، ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين، أما بعد:

فإن حاجة الناس إلى الاستدانة والشراء بالأجل قائمة، وقد جاءت نصوص الوحيين بإباحة ذلك متى كان المستدين قاصداً الوفاء، وأرشدت إلى توثيقه، وحضت على وجوب أدائه، فقال عز شأنه: ﴿ يَتَأَيُّهَا

ﭐلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِذَا تَدَايَنتُم بِدَيۡنٍ إِلَىٰٓ أَجَلٖ مُّسَمّٗى فَٱكۡتُبُوهُۚ ﴾ (البقرة: ٢٨٢)، وقال – صلى الله عليه وسلم –: «من أخذ أموال الناس يريد أداءها أدى الله عنه، ومن أخذها يريد إتلافها أتلفه الله»[١].

ولما كان للدين أثر في تقييد حرية المدين، من جهة الحيلولة بينه وبين السفر في أحوال خاصة وطبقاً لشروط معينة، ومتى خالف المدين وسافر في تلك الحال التي يكون ممنوعاً فيها ترتب أثر على ذلك، لذا رأيت أن أتناول هذا الموضوع بهذا البحث الذي سميته (سفر المدين حكمه وأثره)، وقد انتظم في مقدمة، وتمهيد، وثلاثة مباحث، وخاتمة، وبيان ذلك على النحو الآتي:

- التمهيد: في التعريف بمفردات عنوان البحث.
- المبحث الأول: سفر المدين بإذن الدائن.
- المبحث الثاني: سفر المدين بلا إذن الدائن.
- المبحث الثالث: أثر سفر المدين بلا إذن الدائن.
- الخاتمة: وفيها أبرز النتائج، وأهم التوصيات.

منهج البحث وإجراءاته

اتبعتُ المنهج الاستقرائي في جمع الأقوال الفقهية وأدلتها، وتحليلها ومناقشتها من خلال المنهج الاستنتاجي المتبع في كتابة البحوث العلمية.

وقد اقتصرت في عرض الخلاف على كتب المذاهب الأربعة، معتمداً في التوثيق على أمّات كتب كل مذهب، مقدماً القول الراجح – حسب ما يظهر لي –. مرتباً للمذاهب في كل قول حسب الترتيب الزمني لوجودها: الحنفي، ثم المالكي، ثم الشافعي، ثم الحنبلي، وأتبعت الأقوال بذكر الأدلة، مبيناً وجه الاستدلال، وقافياً كل دليل بما ورد عليه من مناقشة إن وجدت، ثم الجواب عنها، فإن كانت المناقشة والجواب عنها مما وقفت عليه من كلام أهل العلم قلتُ: نُوقش، وأُجيب، ثم أحلت على المصدر في الحاشية، وإن كان بحسب ما ظهر لي قلتُ: يمكن أن يُناقش، ويمكن أن يُجاب.

هذا وقد عزوتُ الآيات القرآنية إلى سورها في المصحف، مع بيان رقم الآية، وخرّجتُ الأحاديث والآثار من كتب السنة، فإن كان الحديث في الصحيحين أو في أحدهما اكتفيت بذلك، وإن كان في غيرهما خرجته من مظانه، وبينت درجته بنقل كلام أهل الحديث فيه.

والله أسأل التوفيق للصواب، والهدى للرشاد، وصلى الله وسلم وبارك على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

التمهيد

وفيه التعريف بمفردات عنوان البحث

أولاً: تعريف السفر

السفر في اللغة: قطع المسافة[٢]. وفي الاصطلاح:

---

(١) أخرجه البخاري، ١٤٠٠هـ، ١٧١/٢، ح [٢٣٨٧]– كتاب *الاستقراض*، باب من أخذ أموال الناس يريد أداءها أو إتلافها.

(٢) انظر: الجوهري، ١٤٠٧هـ، ٦٨٥/٢؛ ابن منظور، =

اتفقت المذاهب الفقهية على أن السفر الذي علقت عليه الأحكام الشرعية هو: قطع مسافة مخصوصة[٣]، وهي من جهة الزمن: إما ثلاثة أيام كما هو مذهب الحنفية[٤]، وإما يوم تام كما هو مذهب المالكية[٥]، وإما يومان كما هو مذهب الشافعية[٦]، والحنابلة[٧].

ثانياً: تعريف المدين

المَدِّينُ في اللغة هو: مَن عليه الدَّيْن.

يقال: رجل مَدِينٌ ومُدان ومديون[٨].

ويطلق الدَّيْن على الشيء الذي يعامل به إلى أجل.فيقال: داينت فلاناً، إذا عاملته دَيْناً، إما أخذاً وإما إعطاءً[٩].

والمعنى الاصطلاحي (للمدين) لا يختلف عن المعنى اللغوي، فقد استعمل الفقهاء لفظ (المدين) فيمن عليه دَيْنٌ[١٠].

ثالثاً: تعريف الحكم

الحكم في اللغة: مصدر حَكَمَ يَحْكُمُ، يأتي (بضم الحاء، وفتحها). فالحُكْم (بالضم) يأتي بمعنى: القضاء[١١]، وبمعنى: العلم والفقه[١٢]. وأما الحَكْم (بالفتح) فيأتي بمعنى: المنع[١٣].

والحكم في الاصطلاح معناه: إسناد أمر إلى آخر إيجاباً أو سلباً[١٤]. إيجاباً مثل قولك: محمد رسول الله، وسلباً مثل قولك: مسيلمة ليس برسول.

والمراد بالحكم هنا: الحكم الشرعي، وهو في اصطلاح الأصوليين: خطاب الشرع المتعلق بفعل المكلف بالاقتضاء، أو التخيير[١٥].

رابعاً: تعريف الأثر

الأَثَرُ في اللغة يأتي لعدة معانٍ، منها: العلامة

=١٤١٢هـ، ٢٧٧/٦، مادة «سفر» فيهما.

(٣) انظر: الكاساني، د.ت، ٩٣/١؛ النفراوي، ١٤٢٥هـ، ٣٧٢/١؛ الجمل، ١٤١٧هـ، ٤٠٤/٢؛ السامرائي، ١٤٢٠هـ، ٢٦٤/١.

(٤) انظر: المرغيناني، ١٤١٠هـ، ٨٦/١؛ الزيلعي، ١٤٢٠هـ، ٥٠٦/١–٥٠٧؛ صدر الشريعة، ١٤٢٦هـ، ١٩٠/١.

(٥) انظر: ابن رشد، ١٤٠٨هـ، ٢١٢/١؛ ابن رشد الحفيد، ١٤٠٦هـ، ١٦٧/١؛ الحطاب، ١٤١٢هـ، ١٤٢/٢.

(٦) انظر: الشيرازي، ١٤١٩هـ، ١٤٢/١؛ النووي، ١٤١٢هـ، ٣٨٥/١؛ الأنصاري، ١٤٢٢هـ، ٨٥/٢.

(٧) انظر: ابن قدامة، ١٤١٠هـ، ١٠٦/٣؛ ابن مفلح، د.ت، ١٠٧/٢؛ البهوتي، د.ت، ٥٠٤/١.

(٨) انظر: الأزهري، ١٣٨٤هـ، ١٨٤/١٤، مادة «دان».

(٩) انظر: ابن فارس، ١٤١١هـ، ٣٢٠/٢؛ الزمخشري، ١٤٠٤هـ، ص ٢٠٠؛ الجوهري، ١٤٠٧هـ، ٢١١٧/٥، مادة «دين» في الجميع.

(١٠) انظر: الجندي، ١٤٢٤هـ، ص ٢٠٠.

(١١) انظر: ابن سيده، د.ت، ٢١٤/١٢/٣؛ الأزهري، ١٣٨٤هـ، ١١١/٤؛ الجوهري، ١٤٠٧هـ، ١٩٠١/٥؛ ابن منظور، ١٤١٢هـ، ٢٧٠/٣، مادة «قضى».

(١٢) انظر: الأزهري، ١٣٨٤هـ؛ وابن منظور، ١٤١٢هـ، (المواضع السابقة).

(١٣) انظر: الأزهري، ١٣٨٤هـ، (الموضع السابق)؛ ابن فارس، ١٤١١هـ، ٩١/٢؛ ابن منظور، ١٤١٢هـ، ٢٧٠/٣، مادة «حكم».

(١٤) انظر: الجرجاني، ١٤٠٧هـ، ص ١٢٥؛ المناوي، ١٤١٠هـ، ص ٢٩١.

(١٥) انظر: الزركشي، ١٤١٣هـ، ١١٧/١.

التي يُخلفها الشيء، فأثَرُ السيف: ضربته، ويقال: أثّر بجبينه السجود، وأثّر فيه السيف، ويأتي أيضاً بمعنى: النتيجة، أي: الحاصل من الشيء[16].

والمقصود بالأثر هنا: ما يترتب من أحكام على سفر المدين في الحال التي يكون ممنوعاً فيها من السفر.

المبحث الأول

سفر المدين بإذن الدائن

اتفق الفقهاء - رحمهم الله تعالى - على أنه يجوز للمدين السفر بإذن دائنه مطلقاً[17]، سواء ترك وفاءً لدينه، أم لا. وسواء كان السفر مخوفاً[18]، أم لا. وسواء كان الدين حالاً، أم مؤجلاً، وذلك متى تحقق ما يلي:

١ - أن يكون الآذن مكلفاً رشيداً، فلا عبرة بإذن الصغير، والمجنون والسفيه وذلك حينما يكون الدين له[19].

٢ - أن يكون الإذن باللفظ، فلا يُكتفى بمجرد سكوت الدائن وعلمه بسفر المدين[20].

فإذا تحقق ذلك جاز للمدين السفر اتفاقاً؛ وذلك لأن المنع كان لأجل حقه، وقد أسقطه برضاه - وهو من أهل الإذن -؛ فيزول المنع[21].

---

(١٦) انظر: الأزهري، ١٣٨٤هـ، ١٢٢/١٥؛ الجوهري، ١٤٠٧هـ، ٥٧٥/٢؛ ابن فارس، ١٤١١هـ، ٥٣/١؛ ابن منظور، ١٤١٢هـ، ٧١/١ - ٧٢، مادة «أثر»؛ الجرجاني، ١٤٠٧هـ، ص ٣٠.

(١٧) انظر في المذهب الحنفي: ابن نجيم، د.ت، ٧٨/٥؛ الشيخ نظام، ١٤٢١هـ، ٢٤٤/١؛ ابن عابدين، ١٤١٢هـ، ١٢٦/٤. وفي المذهب المالكي: ابن رشد، ١٤٠٨هـ، ٣٥١/١؛ الخرشي، ١٤١٧هـ، ١١/٤؛ النفراوي، ١٤٢٥هـ، ٥٩٨/١. وفي المذهب الشافعي: النووي، د.ت، ص ١٣٦؛ النووي، ١٤١٢هـ، ٢١١/١٠؛ ابن حجر الهيتمي، د.ت، ٤٨/٣؛ الشربيني، د.ت، ٢١٧/٤؛ الرملي، ١٤٠٤هـ، ٥٦/٨؛ الجمل، ١٤١٧هـ، ٩٤/٨ - ٩٥؛ الدمياطي، د.ت، ١٩٦/٤. وفي المذهب الحنبلي: أبو الخطاب، ١٣٩١هـ، ١١٢/١؛ السامرائي، ١٤٢٠هـ، ١٤٧/٣؛ ابن قدامة، ١٤١٠هـ، ٢٧/١٣؛ ابن حمدان، ١٤٢٣هـ، ٢٧٤/١؛ المرداوي، د.ت، ص ١٥٦.

(١٨) السفر المخوف كالسفر للجهاد، وركوب البحر، وسلوك= طريق خطر. انظر: البغوي، ١٤١٨هـ، ١١٧/٤؛ النووي، ١٤١٢هـ، ٢١٢/١٠؛ الرملي، ١٤٠٤هـ، ٥٧/٨. وغير المخوف كالسفر للتجارة والزيارة. انظر: الماوردي، ١٤١٤هـ، ٣٣٨/٦.

(١٩) أما إذا كان الدائن ليس من أهل الإذن حرم السفر على المدين ولو أذن، ولا يجوز لوليه أن يأذن بالسفر، لأن ذلك ليس في مصلحته. انظر: ابن حجر الهيتمي، د.ت، ٢٣٢/٩؛ الرملي، ١٤٠٤هـ، ٥٧/٨؛ الدمياطي، د.ت، ١٩٦/٤.

(٢٠) انظر: المليباري، د.ت، ١٩٦/٤.
وقال بعضهم: أو ظن رضاه. انظر: ابن حجر الهيتمي، د.ت، ٢٣٢/٩؛ الرملي، ١٤٠٤هـ، ٥٦/٨.
وقال بعضهم: إن حرمة السفر على المدين تكون عندما يصرح الدائن بالمنع، وأما إذا لم يحصل منعٌ باللفظ، فلا. انظر: المليباري، د.ت، ١٩٦/٤.

(٢١) انظر: ابن حجر الهيتمي، د.ت، ٢٣٢/٩؛ الرملي، ١٤٠٤هـ، ٥٧/٨؛ الدمياطي، د.ت، ١٩٦/٤.

المبحث الثاني

سفر المدين بلا إذن الدائن

وفيه مطلبان:

المطلب الأول: حكم سفر المدين الموسـر، وفيه فرعان:

الفرع الأول: حكم سفر المدين الموسر إذا كان الدين حالاً:

اتفق الفقهاء – رحمهم الله – على أنه يحرم على المدين الموسر السفر بلا إذن دائنه إذا كان الدين حالاً، وأن للدائن منعه من السفر[٢٢] حتى لو كان السفر لغرض أداء فرض الحج[٢٣]، أو الجهاد الذي لم يتعين[٢٤]؛ لأن قضاء الدين الحال فرض عين بخلاف السفر[٢٥].

إلا أن بعض الحنابلة قيده بما إذا كان الدائن قد طالب المدين بالقضاء، أما إذا لم يطالب به؛ فلا يتوقف سفر المدين على إذن الدائن[٢٦]، وهذا التقييد

---

(٢٢) انظر في المذهب الحنفي: الكاساني، د.ت، ١٧٣/٧؛ الحصكفي، د.ت، ٣٨٤/٥. وفي المذهب المالكي: ابن شاس، ١٤١٥هـ، ٦١٠/٢؛ الحطاب، ١٤١٢هـ، ٣٦/٥؛ الزرقاني، ١٤٢٢هـ، ٤٧١/٥؛ النفراوي، ١٤٢٥هـ، ٥٩٨/١؛ عليش، ١٤٢٤هـ، ٨/٦. وفي المذهب الشافعي: البغوي، ١٤١٨هـ، ١١٧/٤؛ النووي، ١٤١٢هـ، ٢١٠/١٠؛ النووي، د.ت، ص ١٣٦؛ الأنصاري، ١٤٢٢هـ، ٤٥١/٨؛ ابن حجر الهيتمي، د.ت، ٢٣٢/٩؛ الشربيني، د.ت، ١٥٧/٢. وفي المذهب الحنبلي: ابن رجب، ١٤١٣هـ، ص ٨٢، القاعدة رقم [٥٣]؛ المرداوي، ١٤١٦هـ، ٢٣٢/١٣؛ البهوتي، د.ت، ٤١٨/٣؛ الرحيباني، ١٤١٥هـ، ٣٦٧/٣ – ٣٦٨.

(٢٣) فقد اتفق الفقهاء على اعتبار الدين الحال من موانع الحج، لأن المدين حينئذٍ غير موصوف بالاستطاعة.
انظر: الكاساني، د.ت، ١٢٢/٢؛ الزبيدي، ١٤٢٧هـ، ٣٦١/١؛ ابن عابدين، ١٤١٢هـ، ٤٦١/٢؛ القرافي، ١٩٩٤م، ١٨٦/٣؛ الخرشي، ١٤١٧هـ، ٣١٨/٣؛= عليش، ١٤٢٤هـ، ٢٦٣/٢؛ الماوردي، ١٤١٤هـ، ١٣/٤؛ البغوي، ١٤١٨هـ، ٢٤٣/٣؛ الرافعي، ١٤١٧هـ، ٢٨٧/٣؛ الأنصاري، ١٤٢٢هـ، ٣٠٩/٣؛ السامرائي، ١٤٢٠هـ، ٥١٠/١؛ ابن قدامة، ١٤١٠هـ، ١٢/٥؛ ابن مفلح، د.ت، ٢٣٠/٣؛ المرداوي، ١٤١٦هـ، ٤٧/٨.

(٢٤) فقد اتفق الفقهاء على أن الدين الحال من موانع الجهاد إذا لم يتعين.
انظر: الزيلعي، ١٤٢٠هـ، ٨٢/٤؛ العيني، ١٤٢٤هـ، ٤١٨/١؛ شيخي زاده، ١٤١٩هـ، ٤٠٨/٢؛ الحصكفي، د.ت، ١٢٦/٤؛ ابن رشد، ١٤٠٨هـ، ٣٥١/١؛ ابن شاس، ١٤١٥هـ، ٤٦٥/١؛ القرافي، ١٩٩٤م، ٣٩٥/٣؛ الخرشي، ١٤١٧هـ، ١١/٤؛ النفراوي، ١٤٢٥هـ، ٥٩٨/١؛ الشيرازي، ١٤١٩هـ، ٣٢١/٢؛ البيضاوي، د.ت، ٩٤٥/٢؛ ابن حجر الهيتمي، د.ت، ٢٣٢/٩؛ السامرائي، ١٤٢٠هـ، ١٤٧/٣؛ ابن قدامة، ١٤١٠هـ، ٢٧/١٣؛ المرداوي، ١٤١٦هـ، ٣٩/١٠ – ٤٠.
أما إذا تعين الجهاد، فلا استئذان. ويتعين في ثلاثة مواضع: عند التقاء الزحفين، وعند نزول الكفار بالبلد، وعند استنفار الإمام لقوم للجهاد حيث يلزمهم النفير. انظر: مجد الدين، د.ت، ١٧٠/٢؛ ابن قدامة، ١٤١٥هـ، ١٤/١٠ – ١٥.

(٢٥) انظر: الأنصاري، ١٤٢٢هـ، ٤٦١/٤؛ الشربيني، د.ت، ١٥٧/٢.

(٢٦) انظر: ابن مفلح، د.ت، ٢٣٢/٤؛ ابن رجب، ١٤١٣هـ، ص ٨٢، القاعدة رقم [٥٣]؛ المرداوي، ١٤١٦هـ، ٢٣٢/١٣؛ البهوتي، د.ت، ٤١٨/٣.

من بعض الحنابلة مبني على القول بعدم وجوب وفاء الدين إلا بطلب صاحبه، وهو الصحيح من المذهب عندهم[(٢٧)]؛ لأن النبي – صلى الله عليه وسلم – قال: «مطل الغني ظلم»[(٢٨)]. قالوا: ولا يتحقق المطل إلا بعد الطلب[(٢٩)].

الفرع الثاني: حكم سفر المدين الموسر إذا كان الدين مؤجلاً، وفيه مسألتان:

المسألة الأولى: إذا كان السفر غير مخوف: إذا أراد المدين الموسر سفراً غير مخوف لتجارة وزيارة ونحوهما وكان الدين مؤجلاً، فلا يخلو الأمر من أحد حالين: إما أن تكون مدة السفر لا تزيد على أجل الدين، وإما أن تكون زائدة على أجل الدين.

أولاً: إذا كانت مدة السفر لا تزيد على أجل الدين: إذا أراد المدين الموسر سفراً غير مخوف، والدين مؤجلٌ لا يحل أثناء السفر بل يقدم المدين من سفره قبل حلول الأجل، كمن يريد أن يسافر إلى الحج ويقدم منه في شهر محرم، والدين لا يحل إلا في شهر صفر، فهل يجوز للمدين السفر حالتئذٍ بلا إذنٍ من الدائن، أو لا؟

اختلف الفقهاء – رحمهم الله تعالى – في ذلك على قولين:

القول الأول: يجوز للمدين السفر حالتئذٍ، وليس للدائن منعه من السفر، ولا مطالبته برهن، ولا كفيل. وهذا مذهب الجمهور – الحنفية[(٣٠)]، والمالكية[(٣١)]، والشافعية[(٣٢)]، ورواية في مذهب الحنابلة[(٣٣)] – رحم الله الجميع –.

القول الثاني: لا يجوز للمدين السفر في هذه الحال، وللدائن منعه منه إلا أن يوكل من يقضي الدين عنه، أو يوثقه برهن يفي بالدين، أو يقيم كفيلاً مليئاً،

---

(٢٧) انظر: المرداوي، د.ت، ص ٢٠٣؛ المرداوي، ١٤١٦هـ، ٣٥٦/١٢؛ الشويكي، ١٤١٨هـ، ٦٨٦/٢؛ الكرمي، د.ت، ١٢٦/٢؛ البهوتي، ١٤١٤هـ، ١٥٦/٢؛ البهوتي، د.ت، ٤١٨/٣.

(٢٨) أخرجه البخاري، ١٤٠٠هـ، ١٧٥/٢، ح[٢٤٠٠]– كتاب *الاستقراض*، باب مطل الغني ظلم –؛ ومسلم، ١٣٧٤هـ، ١١٩٧/٣، ح[١٥٦٤]– كتاب *المساقاة*، باب تحريم مطل الغني وصحة الحوالة.

(٢٩) انظر: ابن النجار، ١٤١٦هـ، ٤٩٠/٤؛ الرحيباني، ١٤١٥هـ، ٣٦٨/٣.

(٣٠) انظر: الكاساني، د.ت، ١٧٣/٧؛ الشلبي، د.ت، ٢٧١/٦؛ ابن نجيم، د.ت، ٢٢٥/٦؛ الحصكفي، د.ت، ٥٨٢/٣.

(٣١) انظر: ابن شاس، ١٤١٥هـ، ٤٦٥/١، و٦١٠/٢؛ ابن عبد الرفيع، ١٩٨٩م، ٨٠١/٢؛ الحطاب، ١٤١٢هـ، ٣٦/٥؛ العدوي، ١٤١٧هـ، ١٧٩/٦؛ عليش، ١٤٢٤هـ، ٧/٦–٨.

(٣٢) انظر: الماوردي، ١٤١٤هـ، ٣٣٧/٦؛ الشيرازي، ١٤١٩هـ، ٤٤٣/١؛ الغزالي، ١٤١٧هـ، ٣١٧/٣؛ البغوي، ١٤١٨هـ، ١١٧/٤؛ العمراني، ١٤٢١هـ، ١٣١/٦.

(٣٣) انظر: أبو الخطاب، ١٣٩١هـ، ١٦٣/١؛ السامرائي، ١٤٢٠هـ، ١٦٩/٢؛ ابن قدامة، ١٤١٠هـ، ٥٩١/٦؛ مجد الدين، د.ت، ٣٤٦/١؛ ابن حمدان، ١٤٢٣هـ، ٣٦٨/١؛ الزركشي، ١٤١٣هـ، ٩٠/٤؛ ابن مفلح، د.ت، ٣٠٧/٤؛ المرداوي، ١٤١٦هـ، ٢٢٩/١٣.

وهذا على الصحيح من مذهب الحنابلة[٣٤] — رحمهم الله تعالى —.

الأدلة:

أدلـــة القـــول الأول: استدل أصحاب القول الأول من المعقول بما يلي:

١ — أن الدائن قد رضي حال العقد بالتأجيل، ومن غير اشتراط رهن ولا كفيل، وكان ذلك بإمكانه، فيكون هو الذي ضيع حظ نفسه[٣٥].

المناقشة: نوقش بأن سفر المدين يمنع استيفاء الدين في محله، فيُمنع منه حتى يوثقه برهن، أو كفيل، كالسفر بعد حلول الحق[٣٦].

الجواب: يمكن أن يجاب عنه بأن هذا السفر لا يستلزم تأخير حقه في ظاهر الأمر، وليس في سفر المدين في هذه الحال منع الحق في محله.

٢ — أن الدائن لا يملك المطالبة بالدين في الحال لكونه مؤجلاً، فلا يملك منع المدين من السفر، ولا المطالبة بكفيل؛ فيكون السفر حينئذٍ جائزاً؛ لئلا يُجعل للدائن حبس المدين عن التصرف في أمر لا يُستحق عليه في الحال[٣٧].

المناقشة: نوقش بأن المدين لا يملك تأخير قضاء الدين عن محله، والسفر في هذه الحال يؤدي إلى ذلك؛ فيكون ممنوعاً منه إلا أن يوثقه برهن، أو كفيل[٣٨].

الجـــواب: يمكن أن يجاب عنه بأن الاستيثاق يكون عند العقد، وكان ذلك بإمكان الدائن، لكنه رضي بالتأجيل ولم يشترط رهناً ولا كفيلاً به، مع أن سفر المدين كان محتملاً في أي لحظة؛ لأن السفر يعرض للناس كثيراً.

أدلة القول الثاني: استدل أصحاب القول الثاني بالمعقول فقالوا:

إن قدوم المدين من السفر عند حلول الأجل غير متيقن ولا ظاهر؛ لاحتمال حدوث مانع؛ فيلحق الدائن الضرر؛ فيلزمه إذا أراد السفر أن يوثقه برهن، أو كفيل موسر؛ حتى إذا حل الأجل والمدين غائب أمكن الدائن استيفاء حقه[٣٩].

---

(٣٤) انظر: مجد الدين، د.ت، ٣٤٦/١؛ ابن حمدان، ١٤٢٣هـ، ٣٦٨/١؛ ابن قدامة، ١٤١٥هـ، ٢٢٩/١٣؛ الزركشي، ١٤١٣هـ، ٩٠/٤؛ المرداوي، ١٤١٦هـ، ٢٢٩/١٣؛ المرداوي، د.ت، ٢٩٠/٤؛ المرداوي، د.ت، ٢٠٣.

(٣٥) انظر: الماوردي، ١٤١٤هـ، ٣٣٨/٦؛ البغوي، ١٤١٨هـ، ١١٧/٤؛ العمراني، ١٤٢١هـ، ١٣١/٦.

(٣٦) انظر: ابن قدامة، ١٤١٥هـ، ٢٣١/١٣.

(٣٧) انظر: الكاساني، د.ت، ١٧٣/٧؛ ابن نجيم، د.ت، ٧٨/٥؛ الشيخ نظام، ١٤٢١هـ، ٢١١/٢؛ الماوردي، ١٤١٤هـ، ٣٣٧/٦؛ الشيرازي، ١٤١٩هـ، ٤٤٣/١؛ العمراني، ١٤٢١هـ، ١٣١/٦؛ الأنصاري، ١٤٢٢هـ، ٤٥١/٨؛ ابن قدامة، ١٤١٨هـ، ٢٢٥/٢.

(٣٨) انظر: ابن قدامة، ١٤١٥هـ، ٢٣١/١٣.

(٣٩) انظر: الماوردي، ١٤١٤هـ، ٣٣٧/٦؛ ابن قدامة، ١٤١٨هـ، ٢٢٥/٢؛ ابن قدامة، ١٤١٥هـ، ٢٢٩/١٣؛ التنوخي، ١٤١٨هـ، ٢٩٨/٣؛ الزركشي، ١٤١٣هـ، ٩٠/٤؛ ابن مفلح، د.ت، ٣٠٧/٤.

المناقشة: نوقش بأن الأصل عدم الحادث، فالغالب عدم الضرر؛ فلا يُمنع[٤٠].

الترجيح: الذي يظهر رجحانه – والله تعالى أعلم – هو: القول الأول – القائل بأن للمدين الموسر أن يسافر إذا كان السفر غير مخوف، والدين مؤجلٌ لا يحل أثناء السفر –؛ لظهور دليله، وضعف ما احتج به أصحاب القول الثاني؛ ولأن القول بعدم جواز سفر المدين في هذه الحال يؤدي إلى تسليط الدائن على المدين بحبسه عن التصرف في أمر قد رضي بتأجيله، مع كون الدين لا يحل أثناء السفر، والدائن يعلم أن السفر يعرض لكل إنسان، فكان مفرطاً بعدم أخذ رهن به وقت العقد، أو مطالبته بضمين موسر.

ثانياً: إذا كانت مدة السفر تزيد على أجل الدين: إذا أراد المدين الموسر سفراً غير مخوف، والدين يحل أثناء السفر، كمن يريد أن يسافر إلى الحج ويكون قدومه منه في شهر ربيع الأول، والدين يحل في شهر المحرم. فهل يجوز للمدين السفر حالتئذٍ بلا إذنٍ من الدائن، أو لا؟

اختلف الفقهاء – رحمهم الله تعالى – في ذلك على قولين:

القول الأول: يجوز له السفر مطلقاً، وليس لدائنه منعه منه ولا تكليفه بإقامة كفيل، ولا غير ذلك.

وهذا مذهب الحنفية[٤١]، والشافعية[٤٢] – رحم الله الجميع – إلا أن بعض الشافعية قيد ذلك بأن يصل المدين إلى ما يحل له فيه القصر، والدين مؤجل[٤٣].

القول الثاني: لا يجوز للمدين السفر إلا أن يوكل من يقضيه عند حلول أجله، أو يضمنه موسر، أو يدفع رهناً يفي بالدين. وهذا مذهب المالكية[٤٤]، والحنابلة[٤٥] – رحم الله الجميع –.

الأدلة:

أدلة القول الأول: استدل أصحاب القول الأول لما ذهبوا إليه بالقياس فقالوا:

لما كان المدين المقيم لا يطالب بتوثقة الدين بعد

---

(٤٠) انظر: الزركشي، ١٤١٣هـ، ٩٠/٤.

(٤١) انظر: الكاساني، د.ت، ١٧٣/٧؛ الشلبي، د.ت، ٢٧١/٦؛ ابن نجيم، د.ت، ٢٢٥/٦؛ الحصفكي، د.ت، ٥٨٢/٣.

(٤٢) انظر: الماوردي، ١٤١٤هـ، ٣٣٧/٦؛ الشيرازي، ١٤١٩هـ، ٤٤٣/١؛ الغزالي، ١٤١٧هـ، ٣١٧/٣؛ البغوي، ١٤١٨هـ، ١١٧/٤.

(٤٣) انظر: ابن حجر الهيتمي، د.ت، ٢٣٢/٩؛ الرملي، ١٤٠٤هـ، ٥٧/٨؛ المليباري، د.ت، ١٩٦/٤.

(٤٤) انظر: ابن شاس، ١٤١٥هـ، ٤٦٥/١، و٦١٠/٢؛ الحطاب، ١٤١٢هـ، ٣٦/٥؛ الزرقاني، ١٤٢٢هـ، ٤٧١/٥؛ الخرشي، ١٤١٧هـ، ١٧٩/٦؛ الدردير، ١٤٢٧هـ، ١٠٥٧/٢؛ عليش، ١٤٢٤هـ، ٧/٦.

(٤٥) انظر: أبو الخطاب، ١٣٩١هـ، ١٦٣/١؛ السامرائي، ١٤٢٠هـ، ١٦٩/٢؛ فخر الدين، ١٤١٧هـ، ص ٢٠٣؛ مجد الدين، د.ت، ٣٤٦/١؛ ابن قدامة، ١٤١٥هـ، ٢٢٩/١٣؛ الزركشي، ١٤١٣هـ، ٩٠/٤؛ ابن مفلح، د.ت، ٣٠٦/٤؛ المرداوي، ١٤١٦هـ، ٢٢٨/١٣.

استقرار العقد، فكذلك لا يكلف من يريد سفراً بالتوثقة؛ لأن الدين مؤجل لا يُستحق أداؤه في الحال؛ وإذا كان ذلك كذلك فلا يكون سبباً في المنع من السفر، ولا يطالب المدين حالتئذٍ برهن ولا كفيل؛ لأن ذلك كان حقاً للدائن عند العقد بأن يحتاط باشتراط الرهن أو الكفيل، ولكنه فرَّط ورضي بالتأجيل بدون ذلك[46].

أما حجة بعض الشافعية في تقييد جواز سفر المدين في هذه الحال بأن يصل إلى ما يحل له فيه القصر، والدين مؤجل، فقالوا: لأن المدين يكون في حكم الحاضر في البلد إذا حل الدين قبل أن يصل إلى ما يحل له فيه القصر[47]. وقد تقدم[48] أنه باتفاق العلماء يحرم على المدين الموسر السفر بلا إذن دائنه إذا كان الدين حالاً.

أدلة القول الثاني: استدلوا بالسنة والمعقول:

أولاً: من السنة: عموم قوله – صلى الله عليه وسلم –: «لا ضرر ولا ضرار»[49].

وجـه الدلالـة: أن هذا السفر يلحق الضرر بالدائن؛ لأنه يؤدي إلى تأخير حقه، والضرر منفي شرعاً[50].

المناقشة: يمكن أن يناقش بأن الدائن قد رضي بالتأجيل ولم يشترط رهناً ولا كفيلاً، والأصل جواز السفر للمدين، والدائن ليس من حقه مطالبة المدين بالدين المؤجل قبل حلول أجله.

ثانياً: من المعقول: قالوا: إنه لا يجوز تأخير الحق عن محله، وإذا كان الديـن يحل قبل رجوع المدين من السفر، فذلك يؤدي إلى تأخير رد الحق إلى صاحبه؛ فيكون حينئذٍ ممنوعاً من السفر؛ للضرر، وينتفي بأن يوكل من يقضيه، أو يضمنه موسر، أو يدفع رهناً يفي بالدين، فإذا فعل جاز له السفر لزوال الضرر[51].

المناقشة: يمكن أن يناقش بما نوقش به الدليل السابق.

التـرجيح: الذي يظهر رجحانه – والله تعالى أعلم – هو القول الأول القائل بأن للمدين السفر متى كان السفر غير مخوف، وكان الدين مؤجلاً، ولو كان الدين يحل في أثناء السفر؛ وذلك لظهور دليله، وضعف ما احتج به أصحاب القول الثاني؛ ولأن القول بعدم جواز سفر المدين إلا بعد إقامة ضمين

---

(٤٦) انظر: الماوردي، ١٤١٤هـ، ٣٣٧/٦؛ البغوي، ١٤١٨هـ، ١١٧/٤؛ العمراني، ١٤٢١هـ، ١٣١/٦.

(٤٧) انظر: الدمياطي، د.ت، ١٩٦/٤.

(٤٨) انظر: المطلب الأول من المبحث الثاني.

(٤٩) أخرجه ابن ماجه، د.ت، ٧٨٤/٢، ح[٢٣٤١] – كتاب *الأحكام*، باب من بنى في حقه ما يضر بجاره –؛ وابن أنس، ١٤٠٥هـ، ص ٦٣٨ – كتاب *الأقضية*، القضاء في المرفق –؛ وابن حنبل، ١٤١٣هـ، ٥٥/٥، ح[٢٨٦٥]؛ وصححه الألباني. انظر: الألباني، ١٤٠٨هـ، ٣٩/٢،=

=ح[١٨٩٥و١٨٩٦].

(٥٠) انظر: الزركشي، ١٤١٣هـ، ٨٩/٤.

(٥١) انظر: ابن قدامة، ١٤١٨هـ، ٢٢٥/٢؛ ابن قدامة، ١٤١٥هـ، ٢٢٩/١٣.

موسر، أو رهن يفي بالدين، يفضي إلى تسليط الدائن على المدين بحبسه عن التصرف والتقلب في مصالحه وحوائجه في حق لم يُستحق أداؤه، وإلا لو قيل بذلك لسقطت فائدة التأجيل؛ لأنه يستوي في هذه الحال من كان عليه دين حال ومن عليه دين مؤجل.

المسألة الثانية: إذا كان السفر مخوفاً: إذا أراد المدين الموسر سفراً مخوفاً -كالسفر للجهاد الذي لم يتعين[٥٢]، أو إلى موضع غير آمن- ، والدين مؤجل، وقد خلّف وفاءً لدَيْنِهِ، فهل يجوز له السفر بلا إذنٍ من الدائن، أو لا؟ اختلف الفقهاء -رحمهم الله تعالى- في ذلك على قولين:

القول الأول: يجوز للمدين السفر. وهذا مذهب الحنفية[٥٣]، والمالكية[٥٤]، والأصح في مذهب الشافعية[٥٥]، والصحيح في مذهب الحنابلة[٥٦] -رحم الله الجميع-.

القول الثاني: لا يجوز للمدين السفر حالتئذٍ. وهذا وجه يقابل الأصح في مذهب الشافعية[٥٧]، وهو قول في مذهب الحنابلة[٥٨] -رحم الله الجميع-.

الأدلة:

أدلة القول الأول: استدل أصحاب القول الأول بالسنة والمعقول:

أولاً: من السنة: استدلوا من السنة بحديث جابر ابن عبد الله -رضي الله عنهما- قال: «لقيني رسول الله -صلى الله عليه وسلم- فقال لي يا جابر ما لي أراك منكسراً؟ قلت يا رسول الله استشهد أبي. قتل يوم أحد وترك عيالاً وديناً، قال: أفلا أبشرك بما لقي الله به

---

(٥٢) أما إذا تعين، فإنه يصير فرضاً، ولا يتوقف على الإذن اتفاقاً. انظر: ابن مازه، ١٤٢٤هـ، ٣١٥/٥؛ الزيلعي، ١٤٢٠هـ، ٨٢/٤؛ ابن جزي، ١٤٠٥هـ، ص ١٣٨؛ الزرقاني، ١٤٢٢هـ، ١٩٤/٣-١٩٥؛ الشربيني، د.ت، ٢١٨/٤-٢١٩؛ الجمل، ١٤١٧هـ، ٩٦/٨-٩٧؛ أبو الخطاب، ١٣٩١هـ، ١١٢/١؛ مجد الدين، د.ت، ١٧٠/٢.

(٥٣) انظر: الشيباني، ١٤١٧هـ، ٢٠٨/٤-٢٠٩؛ ابن مازه، ١٤٢٤هـ، ٣١٤/٥؛ ابن نجيم، د.ت، ٧٧/٥-٧٨؛ الشيخ نظام، ١٤٢١هـ، ٢١١/٢.

(٥٤) انظر: ابن رشد، ١٤٠٨هـ، ٣٥١/١؛ القرافي، ١٩٩٤م، ٣٩٥/٣؛ ابن جزي، ١٤٠٥هـ، ص ١٣٨؛ الخرشي، ١٤١٧هـ، ١١/٤؛ النفراوي، ١٤٢٥هـ، ٥٩٨/١؛ الدسوقي، د.ت، ٢٦٢/٣؛ عليش، ١٤٢٤هـ، ٧/٦.

(٥٥) انظر: البغوي، ١٤١٨هـ، ١١٧/٤؛ العمراني، =١٤٢١هـ، ١٣٢/٦؛ الرافعي، ١٤١٧هـ، ١٧/٥؛ النووي، ١٤١٢هـ، ٢١١/١٠؛ ابن حجر الهيتمي، د.ت، ٢٣٢/٩؛ الشربيني، د.ت، ٢١٦/٤.

(٥٦) انظر: السامرائي، ١٤٢٠هـ، ١٦٩/٢؛ ابن قدامة، ١٤١٠هـ، ٢٨/١٣؛ ابن قدامة، ١٤١٥هـ، ٤١/١٠؛ الجراعي، ٢٠٠٠م، ص ٤٥٣؛ المرداوي، ١٤١٦هـ، ٤٠/١٠؛ المرداوي، د.ت، ص ١٥٦.

(٥٧) انظر: الماوردي، ١٤١٤هـ، ٣٨٣/٦، و٤١٢١/١؛ الشيرازي، ١٤١٩هـ، ٤٤٣/١؛ البغوي، ١٤١٨هـ، ١١٧/٤؛ العمراني، ١٤٢١هـ، ١٣٢/٦؛ الرافعي، ١٤١٧هـ، ١٧/٥؛ النووي، ١٤١٢هـ، ١٣٦/٤، و٢١١/١٠.

(٥٨) انظر: أبو الخطاب، ١٣٩١هـ، ١١٢/١؛ مجد الدين، د.ت، ١٧٠/٢؛ ابن حمدان، ١٤٢٣هـ، ٢٧٤/١؛ المرداوي، ١٤١٦هـ، ٤١/١٠.

أباك؟ قال: قلت: بلى يا رسول الله. قال: ما كلم الله أحداً قط إلا من وراء حجاب، وأحيا أباك فكلمه كفاحاً[(٥٩)] فقال يا عبدي تمنَّ عليَّ أعطك قال: يا رب تحييني فأقتل فيك ثانية. قال الرب – عز وجل –: إنه قد سبق مني أنهم إليها لا يرجعون»[(٦٠)].

وجه الدلالة: أن والد جابر – رضي الله عنهما – خرج يوم أحد وعليه دينٌ، فاستشهد وقضى دَيْنَهُ ابنه جابر – رضي الله عنه – بعلم النبي – صلى الله عليه وسلم –، ولم يذمه النبي – صلى الله عليه وسلم –، أو ينكر فعله، وهذا محمول على أنه ترك وفاءً، فمن ترك وفاءً لدينه جاز له السفر وإن كان مخوفاً[(٦١)].

المناقشة: يمكن أن يناقش من وجهين:

١ – أن هذه الصورة خارجة عن محل النزاع؛ لأن الجهاد يتعين باستنفار الإمام، أو بنزول العدو بالبلد – كما تقدم[(٦٢)] – وإذا تعين خرج المدين للجهاد بغير إذن الدائن اتفاقاً؛ لأن الخروج هنا يكون فرض عين على كل قادر، وهو لا يحتمل التأخير؛ لأن الضرر بتركه أعظم، لتعلقه بمصلحة المسلمين، والدين بخلاف ذلك، وهو يحتمل التأخير، وعند اجتماع الأمرين يجب الاشتغال بدفع أعظم الضررين[(٦٣)].

٢ – ليس في الحديث إشارة إلى أن والد جابر – رضي الله عنهما – قد ترك وفاءً وأن ابنه قد قضى تلك الديون مما خلفه، فهو يحتمل هذا ويحتمل أن يكون قد قضاها جابر – رضي الله عنه – من ماله وكسبه فيما بعد.

ثانياً: المعقــول: استدل أصحاب القول الأول بالمعقول من وجهين:

١ – قياس السفر المخوف على السفر غير المخوف؛ فكما يجوز للمدين السفر للتجارة والزيارة حال كون الدين مؤجلاً بغير إذن الدائن، فكذلك يجوز للمدين الخروج للجهاد وغيره من الأسفار المخوفة بلا إذن الدائن؛ لأن الدين مؤجل في الحالين[(٦٤)].

المناقشة: نوقش بأن ذلك قياس مع الفارق؛ لأن السفر المخوف مظنة لفوات النفس، وذلك يؤدي إلى فوات الحق، بخلاف السفر غير المخوف[(٦٥)].

الجواب: يمكن أن يجاب عن ذلك بأن القصد من

(٥٩) قال ابن الأثير، د.ت، ١٨٥/٤: «أي: مواجهة ليس بينهما حجاب ولا رسول».

(٦٠) أخرجه الترمذي، د.ت، ٢١٤/٥، ح[٣٠١٠] – كتاب *تفسير القرآن*، باب ومن سورة آل عمران –؛ وابن ماجه، د.ت، ٦٨/١، ح[١٩٠] –*المقدمة*، باب فيما أنكرت الجهمية –؛ وحسنه الألباني. انظر: الألباني، ١٤٠٨هـ، ١٢٩/٢ – ١٣٠، ح[٢٢٥٨].

(٦١) انظر: ابن قدامة، ١٤١٠هـ، ٢٨/١٣؛ ابن قدامة، ١٤١٥هـ، ٤١/١٠.

(٦٢) تقدمت الإشارة إلى ذلك في المطلب الأول من المبحث الثاني.

(٦٣) انظر هذا المعنى في: السرخسي، ١٤١٧هـ، ٢١٢/٤.

(٦٤) انظر: الشيباني، ١٤١٧هـ، ٢٠٩/٤؛ الماوردي، ١٤١٤هـ، ١٢١/١٤؛ الشيرازي، ١٤١٩هـ، ٣٢١/٢؛ العمراني، ١٤٢١هـ، ١٠٩/١٢.

(٦٥) انظر: الشيرازي، ١٤١٩هـ، ٤٤٣/١.

منع المدين من السفر هو الاحتياط لحق الدائن، فإذا كان المدين موسراً قد خلَّف وفاء لدينه، فيزول الضرر؛ لأن الدائن يصل إليه حقه، ولا يكون في هذا السفر تفويت للحق الذي عليه.

٢ – أن الدائن لا يملك مطالبة المدين بالدين لكونه مؤجلاً، فلا يصح منع المدين من السفر والحال كذلك[(٦٦)].

دليل القول الثاني: علل أصحاب القول الثاني لما ذهبوا إليه بقولهم:

إن في الأسفار المخوفة تعريضاً لفوات النفس وهلاكها؛ فيضيع حق الدائن بفوات النفس[(٦٧)].

المناقشة: من وجهين:

١ – نوقش بأنه لا يصح جعل احتمال موت المدين في سفره، سبباً لمنعه من التصرف في نفسه قبل مجيء محل الدين، كما أن المقيم يحتمل هروبه واختفاؤه، ولم يكن ذلك مسوغاً للقول بجواز حبسه؛ لئلا يختفي[(٦٨)].

الجواب: يمكن أن يجاب عن ذلك بوجود الفرق بين الحالين؛ لأن سبب المنع في حال سفر المدين حاصل وهو السفر المخوف، وأما في حال المقيم فهروبه مجرد احتمال لم ينعقد له سبب.

٢ – كما يمكن مناقشته بعدم التسليم بأن سفر المدين هنا يؤدي إلى ضياع حق الدائن؛ لأن المدين موسر وقد ترك وفاءً لِدَيْنِهِ، فمتى عرض الموت للمدين في سفره المخوف؛ فإن الدائن يصل إلى حقه مما خلَّفه.

الترجيح: الذي يظهر رجحانه – والله تعالى أعلم – هو القول الأول القائل بأنه يجوز للمدين السفر حالتئذٍ؛ لظهور أدلته وسلامتها، وللمناقشات الواردة على أدلة المخالفين؛ إذ إن المنع من السفر مقصود به رعاية حق الدائن؛ فما دام أن المدين موسر والدين مؤجل، وقد خلَّف وفاءً لدينه، فليس هناك سبب لمنعه من السفر، فالدائن يصل إلى حقه بما تركه المدين من وفاء إن عرض له عارض.

المطلب الثاني: سفر المدين المعسر، وفيه فرعان:

الفرع الأول: حكم سفر المدين المعسر إذا كان السفر غير مخوف:

إذا كان المدين معسراً – لا يجد وفاءً لدَيْنِهِ الحال، أو لم يُخلِّف وفاءً لدَيْنِهِ المؤجل – وأراد سفراً غير مخوف، فهل يجوز له ذلك بلا إذنٍ من دائنه، أو لا؟ اختلف الفقهاء – رحمهم الله – في ذلك على قولين:

القول الأول: يجوز للمدين المعسر السفر بلا

---

(٦٦) انظر: السرخسي، ١٤١٧هـ، ٢١٠/٤؛ البغوي، ١٤١٨هـ، ١١٧/٤؛ العمراني، ١٤٢١هـ، ١٣٢/٦؛ الرافعي، ١٤١٧هـ، ١٧/٥؛ ابن قدامة، ١٤١٠هـ، ٢٧/١٣ – ٢٨؛ ابن قدامة، ١٤١٥هـ، ٤٠/١٠.

(٦٧) انظر: الشيرازي، ١٤١٩هـ، ٤٤٣/١؛ البغوي، ١٤١٨هـ، ١١٧/٤؛ الرافعي، ١٤١٧هـ، ١٧/٥؛ ابن قدامة، ١٤١٥هـ، ٢٢٩/١٣؛ ابن مفلح، د.ت، ٣٠٧/٤.

(٦٨) انظر: الشيرازي، ١٤١٩هـ، ٤٤٣/١.

إذن دائنه. وهذا قول الجمهور – الحنفية[٦٩]، والمالكية[٧٠]، والشافعية[٧١]، وهو المذهب عند الحنابلة[٧٢] – رحم الله الجميع –.

القول الثاني: لا يجوز للمدين المعسر السفر بلا إذن دائنه، إلا أن يقيم كفيلاً ببدنه. وهو قول لبعض الحنابلة[٧٣] – رحمهم الله تعالى –.

الأدلة:

دليل القول الأول: علل أصحاب القول الأول لما ذهبوا إليه بقولهم:

إن المعسر لا تجوز مطالبته حال إعساره؛ لوجوب إنظاره إلى ميسرة؛ لقول الله – سبحانه وتعالى –: ﴿ وَإِن كَانَ ذُو عُسْرَةٍ فَنَظِرَةٌ إِلَىٰ مَيْسَرَةٍ ۚ وَأَن تَصَدَّقُوا خَيْرٌ لَّكُمْ ۖ إِن كُنتُمْ تَعْلَمُونَ ﴾ (البقرة: ٢٨٠). ومَن لا تجوز مطالبته بالدين لا يجوز حبسه، ولا منعه من التصرف[٧٤]، فيكون من حقه السفر متى شاء بلا إذن من دائنه.

دليل القول الثاني: علل أصحاب القول الثاني لما ذهبوا إليه بقولهم:

إنه يحتمل أن يوسر في البلد الذي يقصد السفر إليها، وحينئذٍ لا يتمكن الغريم من مطالبته، فإذا كان ثمَّ كفيل ببدنه طالبه بإحضاره ليستوفي حقه منه في بلده[٧٥].

المناقشة: يمكن أن يناقش بأن احتمال يساره في البلد التي يقصدها لا ينبغي أن يكون سبباً لمنعه من السفر؛ لأنه إذا لم يتمكن من إقامة كفيل بالبدن أدى إلى تعويقه عن السفر، ومنعه من التصرف بنفسه، وقد كان بإمكان الدائن أن يستوثق لحقه عند العقد؛ لأن احتمال سفر المدين ولو بعد العقد مباشرة وارد، وهو أمر لا يخفى على الدائن؛ لأن السفر يعرض للناس كثيراً، وليس نادراً، أو موهوماً.

الترجيح: الذي يظهر رجحانه – والله تعالى أعلم – هو القول الأول القائل بجواز السفر للمدين

---

(٦٩) انظر: الشيخ نظام، ١٤٢١هـ، ٢/٢١١.

(٧٠) انظر: ابن رشد، ١٤٠٨هـ، ١/٣٥١؛ ابن شاس، ١٤١٥هـ، ١/٤٦٥؛ ابن جزي، ١٤٠٥هـ، ص ١٣٨؛ الحطاب، ١٤١٢هـ، ٥/٣٧؛ الخرشي، ١٤١٧هـ، ٤/١١؛ الدسوقي، د.ت، ٣/٢٦٢؛ عليش، ١٤٢٤هـ، ٦/٧.

(٧١) انظر: الرافعي، ١٤١٧هـ، ١١/٣٥٨؛ النووي، ١٤١٢هـ، ١٠/٢١٠؛ الأنصاري، ١٤٢٢هـ، ٨/٤٥١، و٣/٣٠٩؛ الشربيني، د.ت، ٤/٢١٧؛ المليباري، د.ت، ٤/١٩٦؛ الرملي، ١٤٠٤هـ، ٨/٥٦؛ الجمل، ١٤١٧هـ، ٨/٩٤؛ البجيرمي، ١٣٩٨هـ، ٤/٢١٣.

(٧٢) انظر: فخر الدين، ١٤١٧هـ، ص ١٥٩؛ ابن مفلح، د.ت، ٤/٢٨٨؛ الجراعي، ٢٠٠٠م، ص ٢٠٢؛ المرداوي، ١٤١٦هـ، ١٣/٢٣١، المرداوي، د.ت، ص ٢٠٣.

(٧٣) انظر: ابن مفلح، د.ت، ٤/٢٨٨؛ البعلي، د.ت، ص ١٣٦؛ الجراعي، ٢٠٠٠م، ص ٢٠٢؛ ابن مفلح، د.ت، ٤/٣٠٧؛ المرداوي، ١٤١٦هـ، ١٣/٢٣١؛ الحجاوي، ١٤١٨هـ، ٢/٣٨٨.

(٧٤) انظر: البغدادي، ١٤١٥هـ، ٢/١١٨٣؛ المازري، ٢٠٠٨م، ٧/٣٨٠؛ الماوردي، ١٤١٤هـ، ٦/٣٣٥.

(٧٥) انظر: البهوتي، د.ت، ٣/٤١٨؛ ابن قاسم، ١٤٠٥هـ، ٥/١٦٧.

المعسر بلا إذن دائنه؛ لظهور دليله، ولما ورد على دليل القول الثاني من مناقشة.

الفرع الثاني: حكم سفر المدين المعسر إذا كان السفر مخوفاً.

إذا كان المدين معسراً – لا يجد وفاءً لدَيْنِهِ الحال، أو لم يُخلِّف وفاءً لدَيْنِهِ المؤجل – وأراد سفراً مخوفاً، فهل يجوز له ذلك بلا إذنٍ من دائنه، أو لا؟ اختلف الفقهاء – رحمهم الله تعالى – في ذلك على ثلاثة أقوال:

القول الأول: يحرم عليه السفر، وهو وجه في مذهب الشافعية[٧٦]، وهو المذهب عند الحنابلة[٧٧] – رحم الله الجميع –.

القول الثاني: يكره له السفر، وهو مذهب الحنفية[٧٨] – رحمهم الله تعالى –.

القول الثالث: يجوز له السفر بلا قيد، وهو مذهب المالكية[٧٩]، والأصح في مذهب الشافعية[٨٠] – رحم الله الجميع –.

الأدلة:

دليل القول الأول: استدل أصحاب القول الأول لما ذهبوا إليه بالسنة والمعقول:

أولاً: من السنة: حديث أبي قتادة – رضي الله عنه – عن رسول الله – صلى الله عليه وسلم – أنه قام فيهم فذكر لهم «أن الجهاد في سبيل الله والإيمان بالله أفضل الأعمال» فقام رجل فقال: يا رسول الله أرأيت إن قتلتُ في سبيل الله تكفر عني خطاياي؟ فقال له رسول الله – صلى الله عليه وسلم – : «نعم إن قتلتَ في سبيل الله، وأنت صابر محتسب، مقبل غير مدبر» ثم قال رسول الله – صلى الله عليه وسلم –: «كيف قلتَ؟» قال: أرأيت إن قُتِلتُ في سبيل الله أتكفر عني خطاياي؟ فقال رسول الله – صلى الله عليه وسلم –: «نعم. وأنت صابر محتسب، مقبل غير مدبر. إلا الدين. فإن جبريل – عليه السلام – قال لي ذلك»[٨١].

---

(٧٦) انظر: الشيرازي، ١٤١٩هـ، ١/٤٤٣؛ البغوي، ١٤١٨هـ، ٤/١١٧؛ الرافعي، ١٤١٧هـ، ٥/١٧؛ النووي، ١٤١٢هـ، ١٠/٢١١؛ النووي، د.ت، ص ١٣٦؛ ابن حجر الهيتمي، د.ت، ٩/٢٣٢؛ الشربيني، د.ت، ٤/٢١٧.

(٧٧) انظر: السامرائي، ١٤٢٠هـ، ١/١٤٧؛ ابن قدامة، ١٤١٠هـ، ١٣/٢٧؛ فخر الدين، ١٤١٧هـ، ص ١٥٩؛ المرداوي، د.ت، ص ١٥٦و٢٠٣؛ ابن قدامة، ١٤١٥هـ، ١٠/٤٠؛ ابن حمدان، ١٤٢٣هـ، ١/٢٧٤؛ الجراعي، ٢٠٠٠م، ص ٤٥٣؛ المرداوي، ١٤١٦هـ، ١٠/٣٩؛ البهوتي، ١٤١٤هـ، ١/٦٢١.

(٧٨) انظر: الشيباني، ١٤١٧هـ، ٤/٢٠٩؛ ابن مازه، ١٤٢٤هـ، ٥/٣١٤؛ الشيخ نظام، ١٤٢١هـ، ٢/٢١١.

(٧٩) انظر: ابن رشد، ١٤٠٨هـ، ١/٣٥١؛ القرافي، ١٩٩٤م، ٣/٣٩٥؛ الخرشي، ١٤١٧هـ، ٤/١١؛ النفراوي، ١٤٢٥هـ، ١/٥٩٨؛ الدسوقي، د.ت، ٣/٢٦٢.

(٨٠) انظر: الشيرازي، ١٤١٩هـ، ١/٤٤٣؛ العمراني، ١٤٢١هـ، ١٢/١١٠؛ النووي، ١٤١٢هـ، ٤/١٣٦؛ الأنصاري، ١٤٢٢هـ، ٨/٤٥١؛ الشربيني، د.ت، ٤/٢١٧.

(٨١) أخرجه مسلم، ١٣٧٤هـ، ٣/١٥٠١، ح[١٨٨٥]– كتاب *الإمارة*، باب من قتل في سبيل الله كفرت خطاياه إلا الدين –.

وجه الدلالة: في الحديث دلالة على أن الدين يمنع من فائدة الشهادة في سبيل الله — سبحانه وتعالى —، وهي: المغفرة العامة لجميع الذنوب، فيكون الحديث وما في معناه[(٨٢)] دليلاً على عدم جواز خروج المدين للجهاد الذي لم يتعين بغير إذن من له الدَّيْن[(٨٣)].

قال العلامة الشوكاني — رحمه الله —: «وقد استدل بأحاديث الباب [الحديث المذكور وما في معناه] على أنه لا يجوز لمن عليه الدين أن يخرج إلى الجهاد إلا بإذن من له الدين؛ لأنه حق آدمي، والجهاد حق الله تعالى. وينبغي أن يُلحق بذلك سائر حقوق الآدميين...»[(٨٤)].

ثانياً: من المعقول: علل أصحاب القول الأول لما ذهبوا إليه بقولهم:

إن الغالب من أمر السفر المخوف: الهلاك، والمدين معسر لم يُخَلِّف وفاءً لِدَيْنِه؛ فإذا سافر أدى إلى تضييع حق الدائن؛ لذا فيمنع المدين من السفر صيانة لحق دائنه[(٨٥)].

دليل القول الثاني: علل أصحاب القول الثاني لما ذهبوا إليه بقولهم:

إن الأصل عند اجتماع الحقوق أن يبدأ بالأهم، وقضاء الدين أهم من السفر ولو كان للجهاد؛ لأن قضاء الدين مستحق عليه بعينه، والجهاد إذا لم يتعين فهو فرض كفاية؛ فالأولى له أن يقيم ويشتغل باكتساب سبب إسقاط الدين[(٨٦)].

المناقشة: يمكن أن يناقش بأن الكلام في المنع من عدمه، فإذا كان المراد بكراهة سفر المدين في هذه الصورة هي كراهة تنزيه، لا تحريم، فإنه غير مسلم؛ لأن سفر المدين هنا يفضي إلى ضياع حق الدائن؛ لأن المدين معسرٌ لم يُخَلِّف وفاءً لدَيْنِهِ.

دليل القول الثالث: علل أصحاب القول الثالث لما ذهبوا إليه بقولهم:

إن كان الدين حالاً فلا تجوز مطالبة المعسر به، وإن كان مؤجلاً؛ فإن المطالبة به لا تتوجه قبل حلول أجله، لذا فيكون للمدين السفر بلا إذن من دائنه[(٨٧)].

المناقشة: يمكن أن يناقش بأن السفر مخوفٌ، والمدين معسرٌ لم يُخَلِّف وفاءً، فسفره حينئذٍ مظنة لضياع حق الدائن، فيُمنع من السفر، حفظاً لحق الدائن.

الترجيح: الذي يظهر رجحانه — والله تعالى أعلم — هو القول الأول القائل بأنه لا يجوز للمدين

---

(٨٢) كحديث عبدالله بن عمرو بن العاص — رضي الله عنهما — أن رسول الله — صلى الله عليه وسلم — قال: «يغفر للشهيد كل ذنب إلا الدَّيْن» أخرجه مسلم، ١٣٧٤هـ، ٣/١٥٠٣، ح [١٨٨٦] — كتاب *الإمارة*، باب من قتل في سبيل الله كفرت خطاياه إلا الدين —.

(٨٣) انظر: الشوكاني، ١٤٢٦هـ، ٧/٢٢٨.

(٨٤) الشوكاني، ١٤٢٦هـ، ٧/٢٢٨.

(٨٥) انظر: البغوي، ١٤١٨هـ، ٤/١١٧؛ ابن حجر الهيتمي، د.ت، ٩/٢٣٢؛ الشربيني، د.ت، ٤/٢١٧.

(٨٦) انظر: السرخسي، ١٤١٧هـ، ٤/٢٠٩؛ ابن مازه، ١٤٢٤هـ، ٥/٣١٤؛ ابن نجيم، د.ت، ٥/٧٨؛ ابن عابدين، ١٤١٢هـ، ٤/١٢٦.

(٨٧) انظر: الشربيني، د.ت، ٤/٢١٧؛ الكاساني، د.ت، ٧/١٧٣.

المعسر السفر؛ لظهور أدلته، وللمناقشات الواردة على أدلة المخالفين؛ فإن السفر في هذه الحال مخوف، فهو مظنة لتفويت حق الدائن.

المبحث الثالث

أثر سفر المدين بلا إذن الدائن

إذا خالف المدين فسافر في الحال التي لا يجوز له فيها السفر، فهل يُعد عاصياً بسفره[88]، أو لا؟ وإذا تاب هل يلزمه الرجوع، أو له أن يمضي في سفره؟ يتبين ذلك بذكر المطالب التالية:

المطلب الأول: حكم ترخص[89] المدين برخص السفر:

إذا خالف المدين فسافر بلا إذن من دائنه في الحال التي لا يجوز له فيها السفر، فهل يُعد عاصياً بسفره، فلا يترخص في سفره، أو لا؟

صرح الشافعية[90]، والحنابلة[91] – رحم الله الجميع – بأنه يعد عاصياً بسفره هذا.

جاء في (المجموع) قوله: «قال أصحابنا إذا خرج مسافراً عاصياً بسفره بأن خرج لقطع الطريق، أو لقتال المسلمين ظلماً، أو آبقاً من سيده، أو ناشزة من زوجها، أو متغيباً عن غريمه مع قدرته على قضاء دينه ونحو ذلك؛ لم يجز له أن يترخص بالقصر...»[92].

وجاء في (كشاف القناع) قوله: «وإن كان دينه. أي المدين حالاً وهو قادر على وفائه. أي الدين الحال، وطلب الدين منه. أي من المدين؛ فسافر المدين قبل وفائه؛ لم يجز له أن يترخص بقصر ولا غيره؛ كفطر وأكل ميتة؛ لأنه عاص بسفره»[93].

وقد اختلف الفقهاء – رحمهم الله تعالى – في حكم ترخص العاصي بسفره على ثلاثة أقوال:

القول الأول: لا يجوز له الترخص مطلقاً.

---

(٨٨) لا أنه عاصٍ في سفره، فإن ثمت فرقًا بينهما، فالعاصي بسفره يكون سفر معصية، أما العاصي في سفره فالسفر يكون جائزاً، ولكن تطرأ المعصية في أثنائه. انظر: ابن عابدين، ١٤١٢هـ، ١٢٤/٢؛ القرافي، د.ت، ٣٣/٢، الفرق [٥٨]؛ الزرقاني، ١٤٢٢هـ، ٦٦/٢؛ الخرشي، ١٤١٧هـ، ٢٠٨/٢ – ٢٠٩؛ الصاوي، ١٤٠٩هـ، ٥٨/١؛ عليش، ١٤٢٤هـ، ٢٧٢/١ – ٢٧٣؛ الرافعي، ١٤١٧هـ، ٢٢٣/٢؛ الزركشي، د.ت، ١٦٨/٢؛ ابن حجر الهيتمي، د.ت، ٣٨٦/٢ – ٣٨٧؛ فخر الدين، ١٤١٧هـ، ص ٨٦.

(٨٩) أي: الأخذ بالرخص، جمع رخصة من اليسر والسهولة، ومنه: رخص السعر إذا تراجع وسهل الشراء، واصطلاحاً هي: الحكم الثابت على خلاف الدليل لعذر. انظر: الجرجاني، ١٤٠٧هـ، ص ١٤٦؛ الزركشي، ١٤١٣هـ، ٣٢٦/١ – ٣٢٧.

(٩٠) انظر: البغوي، ١٤١٨هـ، ٣١١/٢؛ الرافعي، ١٤١٧هـ، ٢٢٣/٢؛ النووي، ١٤١٢هـ، ٣٨٨/١، و٢١٢/١٠؛ الأنصاري، ١٤٢٢هـ، ٨٩/٢؛ ابن حجر الهيتمي، د.ت، ٣٨٧/٢؛ الرملي، ١٤٠٤هـ، ٢٦٣/٢؛ الجمل، ١٤١٧هـ، ٤٢٢/٢؛ البجيرمي، ١٣٩٨هـ، ٢١٣/٤.

(٩١) انظر: التنوخي، ١٤١٨هـ، ٥٩٨/١؛ ابن رجب، ١٤١٣هـ، ص ٨٢، القاعدة رقم [٥٣]؛ البهوتي، ١٤١٤هـ، ١٥٦/٢؛ الرحيباني، ١٤١٥هـ، ٣٦٨/٣.

(٩٢) النووي، د.ت، ٢٢٣/٤.

(٩٣) البهوتي، د.ت، ٤١٨/٣.

وهذا قول في مذهب المالكية[٩٤]، وهو مذهب الشافعية[٩٥]، والصحيح من مذهب الحنابلة[٩٦] - رحم الله الجميع -.

القول الثاني: لا يجوز له الترخص بما يختص السفر به كقصر الصلاة، والفطر في نهار رمضان، وله الترخص بالرخص التي تجوز في الحضر والسفر كالمسح على الخفين، والتيمم، وهذا هو المعتمد في مذهب المالكية[٩٧] - رحمهم الله تعالى -.

القول الثالث: يجوز له الترخص مطلقاً. وهذا مذهب الحنفية[٩٨] - رحمهم الله تعالى -.

الأدلة:

أدلة القول الأول: استدل أصحاب القول الأول بالكتاب، والمعقول:

أولاً: من الكتاب: استدلوا من الكتاب بما يلي:

١ - قوله - سبحانه وتعالى -: ﴿ حُرِّمَتْ عَلَيْكُمُ ٱلْمَيْتَةُ ﴾ إلى قوله تعالى: ﴿ فَمَنِ ٱضْطُرَّ فِى مَخْمَصَةٍ غَيْرَ مُتَجَانِفٍ لِّإِثْمٍ ۙ فَإِنَّ ٱللَّهَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ ﴾ (المائدة: ٣).

وجه الدلالة: أن الآية تدل على أن من شرط الترخص بأكل الميتة حال الاضطرار كونه غير متجانف[٩٩] لإثم، فالمتجانف لإثم لا رخصة له. والعاصي بسفره متجانف للإثم، والضرورة أشد في اضطرار المخمصة منها في التخفيف بقصر الصلاة ومنع ما كانت الضرورة إليه ألجأ بالتجانف للإثم يدل على منعه به فيما دونه من باب أولى[١٠٠].

٢ - قوله - سبحانه وتعالى -: ﴿ إِنَّمَا حَرَّمَ عَلَيْكُمُ ٱلْمَيْتَةَ وَٱلدَّمَ وَلَحْمَ ٱلْخِنزِيرِ وَمَآ أُهِلَّ بِهِۦ لِغَيْرِ ٱللَّهِ ۖ فَمَنِ ٱضْطُرَّ غَيْرَ بَاغٍ وَلَا عَادٍ فَلَآ إِثْمَ عَلَيْهِ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ ﴾ (البقرة: ١٧٣).

---

(٩٤) انظر: ابن الحاجب، ١٤٢٥هـ، ص ٥٧؛ القرافي، ١٩٩٤م، ٣٢٢/١؛ الجندي، د.ت، ١٦و١٧و٤٤؛ الحطاب، ١٤١٢هـ، ٣٢٦/١؛ الخرشي، ١٤١٧هـ، ٣٣٣/١.

(٩٥) انظر: البغوي، ١٤١٨هـ، ٣١١/٢؛ النووي، د.ت، ٢٢٣/٤؛ الحصني، ١٤١٩هـ، ١٦٩/١؛ الأنصاري، ١٤٢٢هـ، ٨٩/٢؛ ابن حجر الهيتمي، د.ت، ٣٨٧/٢؛ الرملي، ١٤٠٤هـ، ٢٦٣/٢؛ الأنصاري، د.ت، ٤٢٢/٢ - ٤٢٣.

(٩٦) انظر: ابن قدامة، ١٤١٠هـ، ١١٥/٣؛ فخر الدين، ١٤١٧هـ، ص ٨٦؛ المرداوي، ١٤١٦هـ، ٣٣/٥ - ٣٤؛ المرداوي، د.ت، ص ٤٠؛ ابن النجار، ١٤١٦هـ، ٤٩١/٤؛ البهوتي، د.ت، ٤١٨/٣.

(٩٧) انظر: البغدادي، ١٤٢٠هـ، ٣٠٤/١؛ القرافي، ١٩٩٤م، ٣٢٢/١؛ الحطاب، ١٤١٢هـ، ٣٢٦/١؛ العدوي، ١٤١٧هـ، ٣٣٣/١؛ النفراوي، ١٤٢٥هـ، ٢٢٣/١؛ الصاوي، ١٤٠٩هـ، ٦٨/١؛ الدردير، د.ت، ٥٨/١، و٦٨/١؛ عليش، ١٤٢٤هـ، ٢٩٧/٢ - ٢٩٨.

(٩٨) انظر: الحلبي، د.ت، ٢٤٣/١ - ٢٤٤؛ الشرنبلالي، =

=د.ت، ١٣٢/١؛ الحصفكي، د.ت، ١٢٤/٢.

(٩٩) المتجانف من الجنف، وهو: الميل، والمتجانف للإثم هو: المتمايل المتعمد إليه. انظر: الأزهري، ١٣٨٤هـ، ١١١/١١؛ ابن منظور، ١٤١٢هـ، ٣٨٤/٢، مادة «جنف» فيهما.

(١٠٠) انظر: ابن كثير، ١٤٢٠هـ، ١٠١/٢، و٣١/٣؛ الشنقيطي، ١٤٢٦هـ، ٤٤٤/١.

وجه الدلالة: أن الآية تدل على أن من شرط إباحة الأكل من الميتة للمضطر ألا يكون باغياً ولا عادياً، والمسافر في المعصية باغٍ ومعتدٍ، فانتفى في حقه شرط الإباحة[١٠١].

المناقشة: نوقش ما تقدم بأنه استدلال بمفهوم الخطاب[١٠٢]، وهو محل خلاف بين الأصوليين، ومنظوم الآية أن المضطر غير باغ ولا عاد لا إثم عليه، وغيره مسكوت عنه، والأصل عموم الخطاب فمن ادعى زواله لأمر ما، فعليه الدليل[١٠٣].

المناقشة: يمكن أن يناقش: بأن مفهوم الخطاب طريق من طرق الاستنباط، وهو: حجة. فقد جاء في (*البحر المحيط*) قوله: «القول بمفهوم الموافقة من حيث الجملة مجمع عليه»[١٠٤].

ثانياً: المعقول: قرر أصحاب القول الأول الدليل العقلي بما يلي:

١ – أن الرخصة إعانة وتخفيف من الله تعالى، والعاصي لا يُعان، فإن أراد الترخص فعليه أن يتوب قبل الإقدام على الرخصة[١٠٥]، والقاعدة الفقهية تقول: (الرخص لا تُناط بالمعاصي)[١٠٦].

المناقشة: نوقش بأن الرخصة لطف وإحسان من الله تعالى لعباده، والله تعالى كريم لا يمنع رزقه عن الكافر الذي هو سبب لبقائه في الكفر، فكيف يمنع عن الفاسق رخصته؟[١٠٧].

الجـــواب: يمكن أن يجاب بأن الرخص فيها تخفيف العبادة عن المكلف وإعانة له؛ ففي قصر الصلاة في السفر تخفيف على المسافر، وفي الفطر إعانة له وتقوية على تحصيل المقاصد المباحة؛ فالعاصي بسفره إذا ترخص بالفطر تقوى بذلك على المعصية.

٢ – أنه لا يناسب أن تكون المعصية سبباً للرخصة؛ فالعاصي بسفره لا يقصر ولا يفطر؛ لأن سببهما السفر، وهو في هذه الصورة معصية فلا يناسب الرخصة؛ لأن ترتيب الترخص على المعصية تحصيل

---

(١٠١) انظر: ابن قدامة، ١٤١٠هـ، ١١٥/٣؛ الغزنوي، ١٤٢٦هـ، ص ٤٧؛ القرطبي، ١٤٢٧هـ، ٤٦/٣.

(١٠٢) وهو: ما كان حكم المسكوت عنه موافقاً لحكم المنطوق به. ويسمى أيضاً: مفهوم الموافقة، وفحوى الخطاب. انظر: القرافي، ١٣٩٣هـ، ص ٥٤؛ التلمساني، ١٤٠٣هـ، ص ٩٠.

(١٠٣) انظر: القرطبي، ١٤٢٧هـ، ٤٨/٣.

(١٠٤) الزركشي، ١٤١٣هـ، ١٢/٤. ثم قال: «وأما الظاهرية، فقد قال المازري: نُقِل عنهم إنكار القول بمفهوم الخطاب على الإطلاق... وقال ابن رشد: لا ينبغي للظاهرية أن يخالفوا في مفهوم الموافقة، لأنه من باب السمع، والذي يرد ذلك يرد نوعاً من الخطاب. قلت: قد خالف فيه ابن حزم. قال ابن تيمية: وهو مكابرة».

(١٠٥) انظر: ابن العربي، د.ت، ٥٨/١؛ القرطبي، ١٤٢٧هـ، ٤٦/٣؛ البغوي، ١٤٠٩هـ، ١٨٣/١؛ البغدادي، ١٤٢٠هـ، ٣٠٤/١؛ البغوي، ١٤١٨هـ، ٣١١/٢؛ ابن قدامة، ١٤١٠هـ، ١١٦/٣؛ التنوخي، ١٤١٨هـ، ٥٩٧/١.

(١٠٦) انظر القاعدة في: الزركشي، د.ت، ١٦٧/٢؛ السيوطي، ١٣٧٨هـ، ص ١٣٨.

(١٠٧) انظر: الغزنوي، ١٤٢٦هـ، ص ٤٨.

للمفسدة، والشرع منزه عن هذا[١٠٨].

أدلة القول الثاني: استدل أصحاب هذا القول بالمعقول من وجهين:

١ – أن سفر المعصية غير مأذون فيه، فيكون معدوماً شرعاً في حق المسافر العاصي بسفره، والمعدوم شرعاً كالمعدوم حساً، وحينئذٍ فالرخص المناطة بالسفر تنعدم؛ لأن السفر حينئذٍ كالعدم، فلا مبيح للترخص حالتئذٍ[١٠٩].

٢ – أن كل رخصة جازت في الحضر[١١٠] جازت في السفر مطلقاً، وأما الرخصة التي لا تجوز في الحضر[١١١] فلا تجوز إلا في السفر المباح[١١٢].

المناقشة: يمكن مناقشة ما احتج به أصحاب القول الثاني بأن يقال: إن التفريق بين رخص السفر وغيرها غير ظاهر؛ لأن سبب المنع في الحالين قائم وهو: العصيان بالسفر.

أدلة القول الثالث: استدل أصحاب القول الثالث بالمنقول والمعقول:

أولاً: استدلوا من المنقول بالنصوص الواردة في الترخص كقوله تعالى: ﴿ وَإِذَا ضَرَبْتُمْ فِي ٱلْأَرْضِ فَلَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ أَن تَقْصُرُوا۟ مِنَ ٱلصَّلَوٰةِ إِنْ خِفْتُمْ أَن يَفْتِنَكُمُ ٱلَّذِينَ كَفَرُوٓا۟ ۚ إِنَّ ٱلْكَـٰفِرِينَ كَانُوا۟ لَكُمْ عَدُوًّا مُّبِينًا ﴾ (النساء: ١٠١)، وقوله تعالى: ﴿ فَمَن شَهِدَ مِنكُمُ ٱلشَّهْرَ فَلْيَصُمْهُ ۖ وَمَن كَانَ مَرِيضًا أَوْ عَلَىٰ سَفَرٍ فَعِدَّةٌ مِّنْ أَيَّامٍ أُخَرَ ۗ ﴾ (البقرة: ١٨٥)، وقوله تعالى: ﴿ وَإِن كُنتُم مَّرْضَىٰٓ أَوْ عَلَىٰ سَفَرٍ أَوْ جَآءَ أَحَدٌ مِّنكُم مِّنَ ٱلْغَآئِطِ أَوْ لَـٰمَسْتُمُ ٱلنِّسَآءَ فَلَمْ تَجِدُوا۟ مَآءً فَتَيَمَّمُوا۟ صَعِيدًا طَيِّبًا فَٱمْسَحُوا۟ بِوُجُوهِكُمْ وَأَيْدِيكُمْ ۗ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ عَفُوًّا غَفُورًا ﴾ (النساء: ٤٣).

وحديث علي بن أبي طالب – رضي الله عنه – لما سئل عن المسح على الخفين قال: «جعل رسول الله – صلى الله عليه وسلم – ثلاثة أيام ولياليهن للمسافر، ويوماً وليلة للمقيم»[١١٣].

وجه الدلالة: أن هذه النصوص وما في معناها

---

(١٠٨) انظر: القرافي، د.ت، ٣٢/٢، الفرق [٥٨]؛ ابن قدامة، ١٤١٠هـ، ١١٦/٣.

(١٠٩) انظر: عليش، ١٤٢٤هـ، ٢٩٧/٢.

(١١٠) كالمسح على الخفين، والتيمم، وأكل الميتة حال الاضطرار.

(١١١) كالقصر، والفطر في رمضان.

(١١٢) انظر: النفراوي، ١٤٢٥هـ، ٢٣٥/١؛ الصاوي، ١٤٠٩هـ، ٦٨/١؛ الدردير، د.ت، ٥٨/١؛ عليش، ١٤٢٤هـ، ٢٩٧/٢.

(١١٣) أخرجه مسلم، ١٣٧٤هـ، ٢٣٢/١، ح [٢٧٦] – كتاب *الطهارة*، باب التوقيت في المسح على الخفين –.
وفي معناه حديث صفوان بن عسال – رضي الله عنه – قال: «رخص لنا النبي – صلى الله عليه وسلم – إذا كنا مسافرين أن لا ننزع خفافنا ثلاثة أيام ولياليهن». أخرجه النسائي، ١٤٠٩هـ، ٨٣/١، ح [١٢٦] – كتاب *الطهارة*، باب التوقيت في المسح على الخفين للمسافر – واللفظ له؛ والترمذي، د.ت، ١٥٩/١، ح [٩٦] – كتاب *الطهارة*، باب المسح على الخفين للمسافر والمقيم – وقال: «حديث حسن صحيح»؛ وابن ماجه، د.ت، ١٦١/١، ح [٤٧٨] – كتاب الطهارة، باب الوضوء من النوم –؛ وابن حنبل، ١٤١٣هـ، ٣٢٨/٤، ح [١٨٠٥٦].

تدل على إباحة الترخص في كل سفر، وهي مطلقة لم تقيد ذلك بالسفر المباح، أو غيره[(١١٤)].

المناقشة: نوقش بأن النصوص وردت في حق الصحابة – رضي الله عنهم – وكانت أسفارهم مباحة؛ فلا يثبت الترخص فيمن سفره مخالف لسفرهم[(١١٥)].

ثانياً: المعقول: استدل أصحاب القول الثالث بالمعقول من وجهين:

١ – قياس العاصي بسفره على المطيع فيه؛ لأن كلاً منهما مسافر، فيباح له الترخص[(١١٦)].

المناقشة: نوقش بأن قياس العاصي على المطيع لا يصح؛ لما بين الطاعة والمعصية من التضاد[(١١٧)].

٢ – أن السفر الذي هو مناط القصر ليس معصية بعينه؛ وإنما المعصية مجاورة؛ لأن المعصية تقبل الانفكاك عن السفر؛ فقد توجد المعصية بلا سفر؛ وذلك لا ينفي المشروعية[(١١٨)].

المناقشة: يمكن أن يناقش بعدم التسليم بانفكاك الجهة؛ لأن تعاطيه للرخصة حينئذٍ سيكون حال تلبسه بالمعصية.

الترجيح: الذي يظهر رجحانه – والله تعالى أعلم – هو القول الأول القائل بعدم جواز ترخص العاصي بسفره مطلقاً لظهور أدلته، وللمناقشات الواردة على أدلة المخالفين.

وما أُوردَ على هذا القول من أن منع العاصي بسفره من الترخص بأكل الميتة حال الاضطرار، أو الترخص بالتيمم عند فقده الماء؛ يترتب عليه العصيان بإتلاف نفسه، وإضاعة الصلاة[(١١٩)] غير وارد؛ لأن أصحاب القول الأول يقولون: له سبيل إلى دفع الهلاك عن نفسه بالتوبة، ومن ثمَّ يترخص بالأكل من الميتة[(١٢٠)]. كما يقولون: يجب عليه أن يتيمم ويصلي به[(١٢١)]؛ لحرمة الوقت[(١٢٢)]؛ ولأن الصلاة واجبة لا تسقط، والطهارة لها واجبة أيضاً[(١٢٣)]. ولكنهم اختلفوا هل تلزمه الإعادة إذا تيمم وصلى قبل التوبة، أو لا؟

---

(١١٤) انظر: الغزنوي، ١٤٢٦هـ، ص ٤٧؛ شيخي زاده، ١٤١٩هـ، ١/٢٤٣ – ٢٤٤؛ ابن قدامة، ١٤١٠هـ، ٣/١١٥؛ الشنقيطي، ١٤٢٦هـ، ١/٤٤٤.

(١١٥) انظر: ابن قدامة، ١٤١٠هـ، ٣/١١٦.

(١١٦) انظر: ابن قدامة، ١٤١٠هـ، ٣/١١٥.

(١١٧) انظر: ابن قدامة، ١٤١٠هـ، ٣/١١٦.

(١١٨) انظر: الغزنوي، ١٤٢٦هـ، ص ٤٧؛ ابن عابدين، ١٤١٢هـ، ٢/١٢٤؛ الشنقيطي، ١٤٢٦هـ، ١/٤٤٤ – ٤٤٥.

(١١٩) انظر: القرطبي، ١٤٢٧هـ، ٣/٤٧.

(١٢٠) انظر: ابن العربي، د.ت، ١/٥٨؛ البغوي، ١٤١٨هـ، ٢/٣١٢؛ النووي، د.ت، ١/٥١٠؛ الأنصاري، ١٤٢٢هـ، ٢/٨٩؛ ابن قدامة، ١٤١٠هـ، ١٣/٣٣٣؛ ابن قدامة، ١٤١٥هـ، ٢٧/٢٤٢.

(١٢١) انظر: البغوي، ١٤١٨هـ، ٢/٣١٢؛ النووي، د.ت، ١/٥١١، و٢/٣٥١؛ الأنصاري، د.ت، ٢/٤٢٣؛ الرملي، ١٤٠٤هـ، ٢/٢٦٣؛ ابن قدامة، ١٤١٠هـ، ٣/١١٦؛ ابن قدامة، ١٤١٥هـ، ٢/١٦٩.

(١٢٢) انظر: النووي، د.ت، ١/٥١١؛ القليوبي، د.ت، ١/٧٧.

(١٢٣) انظر: ابن قدامة، ١٤١٠هـ، ٣/١١٦.

على قولين:

القول الأول: لا تلزمه الإعادة. وهو قول يقابل الصحيح عند الشافعية[(١٢٤)]، وهو الصحيح في مذهب الحنابلة[(١٢٥)] – رحم الله الجميع – وعللوا لذلك بقولهم: إن التيمم عزيمة[(١٢٦)]، لا يجوز تركه عند وجود شرطه[(١٢٧)].

القول الثاني: تلزمه الإعادة، وهو قول في مذهب المالكية[(١٢٨)]، وهو الصحيح من مذهب الشافعية[(١٢٩)]، وهو أحد الوجهين في مذهب الحنابلة[(١٣٠)] – رحم الله الجميع – وعللوا ذلك بقولهم: إن المسافر العاصي بسفره يكون حكمه حكم المقيم بسبب عصيانه[(١٣١)]؛ ولأن التوبة واجبة عليه وقد قصر بتركها[(١٣٢)].

---

(١٢٤) انظر: الشيرازي، ١٤١٩هـ، ٥٢/١؛ البغوي، ١٤١٨هـ، ٣١٢/٢؛ النووي، د.ت، ٥١١/١؛ الزركشي، د.ت، ١٦٨/٢؛ الأنصاري، د.ت، ٤٢٣/٢.

(١٢٥) انظر: ابن قدامة، ١٤١٠هـ، ١١٦/٣؛ ابن قدامة، ١٤١٥هـ، ١٦٩/٢؛ الزركشي، ١٤١٣هـ، ٣٢٦/١؛ المرداوي، ١٤١٦هـ، ١٦٩/٢.

(١٢٦) انظر: ابن قدامة، ١٤١٠هـ، ١١٦/٣؛ ابن قدامة، ١٤١٥هـ، ١٦٩/٢؛ الزركشي، ١٤١٣هـ، ٣٢٦/١؛ البهوتي، د.ت، ١٦١/١؛ البهوتي، ١٤١٤هـ، ٩٠/١؛ الرحيباني، ١٤١٥هـ، ١٩٠/١.

العزيمة في اللغة مأخوذة من العزم وهو: الإرادة المؤكدة. انظر: الجرجاني، ١٤٠٧هـ، ص ١٩٥.

واصطلاحاً: الحكم الثابت بدليل شرعي خال عن معارض راجح. انظر: ابن النجار، ١٤١٠هـ، ص ٢٨.

وقد اختلف الفقهاء – رحمهم الله تعالى – في حكم التيمم، هل هو عزيمة، أو رخصة؟ على ثلاثة أقوال:

القول الأول: أنه عزيمة، وهو قول في مذهب المالكية، وقول في مذهب الشافعية، وهو مذهب الحنابلة.

القول الثاني: أنه عزيمة في حق العادم للماء، رخصة في حق الواجد العاجز عن استعماله، وهذا قول في مذهب المالكية، والشافعية – رحم الله الجميع –.

القول الثالث: أنه رخصة، وهذا مذهب الحنفية، والمشهور من مذهب المالكية، والشافعية – رحم الله الجميع –.

انظر في المذهب الحنفي: الشلبي، د.ت، ١١٦/١؛ =

=ابن نجيم، د.ت، ١٤٦/١. وفي المذهب المالكي: الحطاب، ١٤١٢هـ، ٣٢٥/١؛ النفراوي، ١٤٢٥هـ، ٢٢٢/١؛ الصاوي، ١٤٠٩هـ، ٦٧/١؛ عليش، ١٤٢٤هـ، ١٠٣/١. وفي المذهب الشافعي: الأنصاري، ١٤٢٢هـ، ٢١٢/١؛ ابن حجر الهيتمي، د.ت، ٣٢٤/١؛ الرملي، ١٤٠٤هـ، ٢٦٣/١؛ القليوبي، د.ت، ٧٧/١؛ الشبراملسي، د.ت، ٢٦٣/١. وفي المذهب الحنبلي: ابن قدامة، ١٤١٠هـ، ١١٦/٣؛ ابن قدامة، ١٤١٥هـ، ١٦٩/٢؛ الزركشي، ١٤١٣هـ، ٣٢٦/١؛ البهوتي، د.ت، ١٦١/١؛ البهوتي، ١٤١٤هـ، ٩٠/١.

(١٢٧) انظر: ابن قدامة، ١٤١٠هـ، ٣١١/١؛ ابن قدامة، ١٤١٥هـ، ١٦٩/٢؛ البهوتي، د.ت، ١٦١/١.

(١٢٨) انظر: الخرشي، ١٤١٧هـ، ٣٤٤/١.

(١٢٩) انظر: الشيرازي، ١٤١٩هـ، ٥٢/١؛ البغوي، ١٤١٨هـ، ٣١٢/٢؛ النووي، د.ت، ٣٥١/٢؛ الرملي، ١٤٠٤هـ، ٢٦٣/٢؛ الزركشي، د.ت، ١٦٨/٢؛ الجمل، ١٤١٧هـ، ٣٦٢/١.

(١٣٠) انظر: ابن قدامة، ١٤١٠هـ، ١١٦/٣؛ الزركشي، ١٤١٣هـ، ٣٢٦/١؛ المرداوي، ١٤١٦هـ، ١٦٩/٢.

(١٣١) انظر: البغوي، ١٤١٨هـ، ٣١٢/٢.

(١٣٢) انظر: النووي، د.ت، ٥١١/١؛ الأنصاري، ١٤٢٢هـ، ٩٠/٢.

المطلب الثاني: حكم تحلل المدين من النسك:

إذا خالف المدين فسافر للحج بلا إذنٍ من دائنه في الحال التي لا يجوز له فيها السفر، ثم تاب، فهل يجوز له أن يتحلل من إحرامه؟ أو هل يملك الدائن تحليله منه، أو لا؟

ذهب المالكية[(١٣٣)]، والشافعية[(١٣٤)]، والحنابلة[(١٣٥)] – رحم الله الجميع – إلى أنه لا يجوز للمدين التحلل من نسكه بعد شروعه فيه، كما لا يملك الدائن تحليله منه.

وأما الحنفية – رحمهم الله تعالى – فلم أقف فيما اطلعت عليه من كتبهم على نص في المسألة عندهم[(١٣٦)]، مع قولهم بكراهة حج المدين بلا إذنٍ من دائنه[(١٣٧)]، وهي كراهة تحريم كما استظهره في حاشية (رد المحتار) حيث قال: «وظاهره [أي: كراهة خروج المدين للحج بلا إذن] أن الكراهة تحريمية»[(١٣٨)].

ومما يستدل به لعدم جواز تحلل المدين من النسك بعد عقد الإحرام وعدم جواز تحليل الدائن له هو أن النسك بعد الشروع فيه يجب إتمامه حتى ولو كان نفلاً، فهو كالواجب ابتداء؛ وليس له منعه من واجب[(١٣٩)]؛ لقوله تعالى: ﴿ وَأَتِمُّوا۟ ٱلْحَجَّ وَٱلْعُمْرَةَ لِلَّهِ ۚ فَإِنْ أُحْصِرْتُمْ فَمَا ٱسْتَيْسَرَ مِنَ ٱلْهَدْيِ ۖ ﴾ (البقرة: ١٩٦).

وجه الدلالة: أن الآية تدل على أن من أحرم بحج أو عمرة ليس له أن يحل منهما قبل إتمامهما؛ فهما يلزمان بالشروع ولو نفلاً[(١٤٠)]. وإذا كان كذلك فليس للمدين إذا تاب من معصية سفره بلا إذن من الدائن أن يتحلل من إحرامه، وليس لدائنه تحليله، لوجوب إتمام النسك.

---

(١٣٣) انظر: ابن شاس، ١٤١٥هـ، ٤٤٧/١؛ ابن الحاجب، ١٤٢٥هـ، ص ١١٤.

(١٣٤) انظر: الغزالي، ١٤٢٥هـ، ١٣٤ – ١٣٥؛ الأنصاري، ١٤٢٢هـ، ٣٠٩/٣؛ الرملي، ١٤٠٤هـ، ٣٧٠/٣؛ الجمل، ١٤١٧هـ، ٢٧٢/٤؛ الشرواني، د.ت، ٢١١/٤.

(١٣٥) انظر: فخر الدين، ١٤١٧هـ، ص ١٥٩؛ ابن مفلح، د.ت، ٢٨٨/٤؛ الجراعي، ٢٠٠٠م، ص ٢٠٢؛ ابن النجار، ١٤١٦هـ، ٤٨٩/٤؛ الكرمي، د.ت، ١٢٦/٢؛ البهوتي، ١٤١٤هـ، ١٥٦/٢؛ البهوتي، د.ت، ٤١٨/٣.

(١٣٦) وقد ذكروا أن للزوج تحليل زوجته إذا أحرمت بالحج تطوعاً بلا إذنه. فقالوا: كل من مُنِع عن المضي في موجب الإحرام شرعاً لحق العبد، كالمرأة والعبد الممنوعين شرعاً لحق الزوج والمولى، بأن أحرمت المرأة بلا إذن زوجها، وأحرم العبد بغير إذن مولاه، فللزوج والمولى أن يُحللهما في الحال. انظر: السرخسي، ١٤٢٢هـ، ١١٠/٤؛ الكاساني، د.ت، ١٨١/٢؛ ابن الهمام، ١٤١٥هـ، ٤٢٨/٢؛ ابن نجيم، =

=د.ت، ٥٨/٣؛ ابن عابدين، ١٤١٢هـ، ٥٩١/٢و٦٢٠.

(١٣٧) انظر: ابن الهمام، ١٤١٥هـ، ٤١٢/٢؛ ابن نجيم، د.ت، ٣٣٢/٢؛ الحصكفي، د.ت، ٤٥٦/٢و٤٧١.

(١٣٨) انظر: ابن عابدين، ١٤١٢هـ، ٤٥٦/٢.

(١٣٩) انظر: ابن النجار، ١٤١٦هـ، ٤٨٩/٤، و١٧١/٣؛ البهوتي، د.ت، ٤١٨/٣؛ البهوتي، ١٤١٤هـ، ١٥٦/٢.

(١٤٠) انظر: الطبري، ١٤١٢هـ، ٢١٣/٢؛ النووي، د.ت، ٣٩٩/٧؛ ابن قدامة، ١٤١٠هـ، ٤٧٤/٤؛ ابن القطان الفاسي، ١٤٢٤هـ، ٢٩٩/١. قال ابن العربي، د.ت، ١١٨/١: «وأما إتمامهما إذا دخل فيهما، فلا خلاف بين الأمة فيهما، حتى بالغوا فقالوا: يلزمه إتمامهما، وإن أفسدهما».

كما أنهم عللوا لعدم جواز تحليل الدائن للمدين بأنه لا يلحق الدائن ضرر ببقاء المدين على إحرامه؛ لأنه ليس ممنوعاً من الإحرام، بل الممنوع منه هو السفر بلا إذن، لكونه يؤدي إلى تأخير وصول الدائن إلى حقه[١٤١].

المطلب الثالث: حكم انصراف المدين من الجهاد:

إذا سافر المدين للجهاد الذي لم يتعين عليه[١٤٢] بلا إذنٍ من دائنه في الحال التي لا يجوز له فيها السفر، ثم تاب، فهل يجوز له الرجوع إلى البلد وترك الجهاد، أو لا؟

لم أجد المسألة منصوصة، ولكن كلامهم وتعليلهم فيما إذا خرج المدين للجهاد بإذن الدائن، ثم رجع الدائن في إذنه وعلم المدين بذلك يقتضى أن الأمر لا يخلو من إحدى حالين: إما أن يكون ذلك قبل التقاء الزحفين، أو بعد التقاء الزحفين.

ففي الحال الأولى إذا كان قبل التقاء الزحفين؛ فإنه يلزمه الرجوع؛ لأن الجهاد لم يتعين عليه حينئذٍ، والمانع لا زال قائماً؛ لأن عدم الإذن يمنع الخروج للجهاد، فصار حكمه حكم ما لو خرج بإذنٍ ثم رجع الدائن في إذنه قبل الشروع في القتال حيث يلزمه الرجوع[١٤٣] – إلا أن يخاف تلفاً برجوعه، أو يخاف انكسار قلوب المجاهدين؛ فلا يلزمه الرجوع –[١٤٤].

وأما الحال الثانية وذلك فيما إذا كان بعد التقاء الزحفين فقد اختلف الفقهاء – رحمهم الله تعالى – في ذلك على ثلاثة أقوال:

القول الأول: لا يجوز له الرجوع وترك الجهاد، وهذا على الأصح في مذهب الشافعية[١٤٥]، وهو قول الحنابلة[١٤٦] – رحم الله الجميع –.

القول الثاني: لا يجوز له القتال، بل يجب عليه الانصراف. وهو وجه في مذهب الشافعية[١٤٧] – رحمهم الله تعالى –.

القول الثالث: يتخير المدين بين الانصراف

---

(١٤١) انظر: الأنصاري، ١٤٢٢هـ، ٣/٣٠٩؛ الرملي، ١٤٠٤هـ، ٣/٣٧٠.

(١٤٢) أما إذا تعين، فإنه يصير فرضاً، ولا يتوقف على الإذن اتفاقاً، كما تقدم في المطلب الأول من المبحث الثاني.

(١٤٣) انظر: الماوردي، ١٤١٤هـ، ١٤/١٢٥؛ الشيرازي، ١٤١٩هـ، ٢/٣٢٢؛ العمراني، ١٤٢١هـ، ١٢/١١٣؛ الرافعي، ١٤١٧هـ، ١١/٣٦٢؛ النووي، ١٤١٢هـ، ١٠/٢١٢؛ الشربيني، د.ت، ٤/٢١٨؛ الجمل، ١٤١٧هـ، ٨/٩٦؛ ابن قدامة، ١٤١٨هـ، ٥/٤٥٩.

(١٤٤) انظر: العمراني، ١٤٢١هـ، ١٢/١١٣؛ الرافعي، ١٤١٧هـ، ١١/٣٦٢؛ النووي، ١٤١٢هـ، ١٠/٢١٢؛ الجمل، ١٤١٧هـ، ٨/٩٦.

(١٤٥) انظر: الماوردي، ١٤١٤هـ، ١٤/١٢٦؛ الشيرازي، ١٤١٩هـ، ٢/٣٢٢؛ الرافعي، ١٤١٧هـ، ١١/٣٦٣؛ النووي، ١٤١٢هـ، ١٠/٢١٢؛ النووي، د.ت، ص ١٣٦؛ السيوطي، ١٣٧٨هـ، ص ١٧٥، القاعدة رقم [١٣].

(١٤٦) انظر: ابن قدامة، ١٤١٨هـ، ٥/٤٥٩.

(١٤٧) انظر: الرافعي، ١٤١٧هـ، ١١/٣٦٣؛ النووي، ١٤١٢هـ، ١٠/٢١٢.

والمصابرة. وهو وجه ثالث في مذهب الشافعية[(١٤٨)] – رحمهم الله تعالى –.

ولم أقف على قول الحنفية والمالكية – رحم الله الجميع – في المسألة فيما اطلعت عليه من كتبهم.

الأدلة:

دليل القول الأول: علل أصحاب القول الأول لما ذهبوا إليه بما يلي:

١ – أن مصابرة العدو واجبة عند التقاء الزحفين[(١٤٩)]؛ لأن الجهاد يتعين على من هو من أهل فرض الكفاية بشهوده الوقعة[(١٥٠)]؛ لقول الله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِذَا لَقِيتُمْ فِئَةً فَٱثْبُتُواْ وَٱذْكُرُواْ ٱللَّهَ كَثِيرًا لَّعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ ﴾ (الأنفال: ٤٥).

٢ – أن رجوعه قد يشوش على المجاهدين ويكسر قلوبهم، وربما كان سبباً لهزيمتهم، وهذه مفسدة؛ فلم يكن له ذلك[(١٥١)].

دليل القول الثاني: علل أصحاب القول الثاني لما ذهبوا إليه بقولهم:

إن الدَّيْنَ شأنه عظيم يمنع من التطوع بالجهاد، ويفتقر إلى إذن الدائن، فإذا تاب المدين من عصيانه بالسفر للجهاد بلا إذن من دائنه، فيلزمه الرجوع؛ لأن المانع قائم من الأصل، فيكون الحكم كما لو رجع الدائن في إذنه؛ لأن عدم الإذن يمنع من الجهاد؛ فكذلك إذا طرأ؛ كموانع الجهاد الأخرى، فالعمى مثلاً يمنع من الجهاد ابتداءً، وإذا طرأ أثناء الجهاد منع منه أيضاً[(١٥٢)].

المناقشة: يمكن أن يناقش بأن الأصل في الجهاد أنه يتعين بالشروع فيه، ومن حضر الصف كان شارعاً فيه، فيكون متعيناً على المدين عندئذٍ، ولا يجوز له الانصراف.

دليل القول الثالث: علل أصحاب القول الثالث لما ذهبوا إليه بقولهم:

إنه تعارض لدى المدين في هذه الحال أمران: الأول: ارتفاع الإذن المشترط للسفر للجهاد والتطوع به، والأمر الثاني: ما تقرر من وجوب المصابرة لمن شهد الوقعة، فلذلك قلنا: يتخير المدين بين الانصراف والمصابرة[(١٥٣)].

المناقشة: يمكن أن يناقش بأن إذن الدائن لا يمكن مراعاته بعد الشروع في الجهاد؛ لما يترتب على القول بجواز انصراف المدين بعد التقاء الزحفين من مفاسد تضر بالمسلمين؛ فقد يوهن ذلك في صفوف المجاهدين، ويكسر قلوبهم، ويقوي عدوهم.

---

(١٤٨) انظر: الرافعي، ١٤١٧هـ، ٣٦٣/١١؛ النووي، ١٤١٢هـ، ٢١٢/١٠؛ المحلي، د.ت، ٢١٧/٤.

(١٤٩) انظر: الشربيني، د.ت، ٢١٨/٤.

(١٥٠) انظر: الشيرازي، ١٤١٩هـ، ٣٢٢/٢؛ ابن قدامة، ١٤١٨هـ، ٤٥٩/٥.

(١٥١) انظر: العمراني، ١٤٢١هـ، ١١٤/١٢؛ الرافعي، ١٤١٧هـ، ٣٦٣/١١؛ الشربيني، د.ت، ٢١٨/٤.

(١٥٢) انظر: الشيرازي، ١٤١٩هـ، ٣٢٢/٢؛ النووي، ١٤١٢هـ، ٢١٢/١٠؛ الشربيني، د.ت، ٢١٨/٤.

(١٥٣) انظر: الرافعي، ١٤١٧هـ، ٣٦٣/١١.

الترجيح:

الذي يظهر رجحانه – والله تعالى أعلم – هو القول الأول – القائل أنه متى شهد المدين التقاء الزحفين وكان قد خرج للجهاد بلا إذنٍ من دائنه فإنه يجب عليه المقام، ولا يجوز له الانصراف؛ لظهور أدلته، وللمناقشات الواردة على أدلة المخالفين؛ فإن الاتفاق قائم على أن من لم يتعين عليه الجهاد متى شهد التقاء الزحفين وجب عليه الثبات وحرم عليه الانصراف[154].

الخاتمة

الحمد لله وحده، والصلاة والسلام على من لا نبي بعده، وبعد: فبعد الانتهاء من هذا البحث أذكر أبرز النتائج، ثم أهم التوصيات:

١ – جواز الاستدانة عند الحاجة مع استصحاب نية الوفاء.

٢ – شمول الشريعة لمصالح العباد، حيث اعتنت بتنظيم العلاقة بين الدائن والمدين على وجه يحفظ حق الدائن.

٣ – عظم شأن أمر الدَّين، ووجوب الحذر من التساهل في التخلص منه متى استطاع المدين ذلك.

٤ – رعاية الشريعة لحال المعسرين؛ إذ لا تجوز مطالبتهم بالديون حال إعسارهم.

٥ – أنه يجوز للمدين السفر بإذن الدائن مطلقاً باتفاق العلماء – رحمهم الله –.

٦ – أنه لا يجوز للمدين الموسر السفر بغير إذن الدائن متى كان الدين حالاً.

٧ – أنه يجوز للمدين الموسر السفر بلا إذن الدائن إذا كان الدين مؤجلاً، وكان قد خلّف وفاء لدَيْنِهِ، سواء كان السفر يغلب عليه السلامة، أو كان مخوفاً لا تغلب عليه السلام كمن يسافر للجهاد.

٨ – أنه يجوز للمدين المعسر – الذي لا يجد وفاءً لدَيْنِهِ الحال، أو لم يُخلّف وفاءً لدَيْنِهِ المؤجل – السفر بلا إذن دائنه إذا كان السفر غير مخوف.

٩ – أنه لا يجوز للمدين المعسر السفر إذا كان السفر مخوفاً، إلا بعد أن يأذن له الدائن.

١٠ – إذا خالف المدين فسافر في الحال التي لا يجوز له فيها السفر؛ فإنه يُعد عاصياً بسفره، وحينئذٍ لا يجوز له أن يترخص في سفره مطلقاً.

١١ – إذا خالف المدين فسافر للحج في الحال التي لا يجوز له فيها السفر، وأحرم بالنسك؛ فإنه يلزمه إتمامه، ولا يجوز له أن يتحلل منه، كما لا يملك الدائن أن يحلله منه.

١٢ – إذا خالف المدين فسافر للجهاد في الحال التي لا يجوز له فيها السفر، وتاب من عصيانه قبل التقاء الزحفين؛ فإنه يجب عليه الرجوع، وإن كان بعد التقاء الزحفين؛ فإنه يجب عليه المقام، ولا يجوز له الانصراف.

---

(١٥٤) انظر: الدمشقي، ١٤١٤هـ، ص ٥٢٨.

التوصيات

إن مما ينبغي العناية به في هذا الموضوع: توعية الناس بخطورة أمر الدَّيْن، وتحذيرهم من التوسع في الاستدانة، أو التساهل في الوفاء بالديون، وتوجيه الناس إلى ما أرشدت إليه الشريعة من إحسان القصد عند الاستدانة باستصحاب نية الوفاء، وأن يسعى كل مدين في سداد الدَّيْن قدر طاقته، حتى لا تتراكم الديون في ذمم الناس، فيعجزوا عن سدادها، فتضيع حقوق الناس، ويفضي ذلك إلى الفساد في المجتمع، ومن ثمَّ يسود الشقاق، وتكثر المنازعات بين الأفراد.

وبالله التوفيق، وصلى الله وسلم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه.

فهرس المصادر والمراجع

ابن الأثير، المبارك بن محمد الجزري. *النهاية في غريب الحديث والأثر.* تحقيق: محمود الطناحي وطاهر الزاوي، باكستان: أنصار السنة، د.ت.

ابن الحاجب، جمال الدين أبو عمرو عثمان. *جامع الأمهات.* ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ١٤٢٥هـ.

ابن العربي، محمد بن عبد الله الأندلسي. *أحكام القرآن.* تحقيق: علي محمد البجاوي، بيروت: دار المعرفة، د.ت.

ابن القطان الفاسي، علي بن محمد بن عبد الملك. *الإقناع في مسائل الإجماع.* تحقيق: حسن الصعيدي. ط١. القاهرة: دار الفاروق الحديثة، ١٤٢٤هـ.

ابن النجار، تقي الدين محمد بن أحمد الحنبلي. *مختصر التحرير في أصول الفقه.* ط٢. الرياض: مكتبة الإمام الشافعي، ١٤١٠هـ.

ـــــــــــ، *معونة أولي النهى شرح المنتهى.* تحقيق: عبدالملك بن دهيش. ط١. بيروت: دار خضر، ١٤١٦هـ.

ابن الهمام، محمد بن عبد الواحد الحنفي. *فتح القدير.* ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٥هـ.

ابن أنس، أبو عبد الله مالك. *الموطأ.* ط٤. بيروت: دار الآفاق الجديدة، ١٤٠٥هـ.

ابن جزي، محمد بن أحمد. *قوانين الأحكام الشرعية.* ط١. مصر: عالم الفكر، ١٤٠٥هـ.

ابن حجر الهيتمي، شهاب الدين أحمد بن محمد. *الفتاوى الفقهية الكبرى.* بيروت: نشر دار صادر، د.ت.

ـــــــــــ، *تحفة المحتاج.* بيروت: دار الفكر، [مطبوع بهامش حواشيه للشرواني، والعبادي]، د.ت.

ابن حمدان، أحمد الحراني الحنبلي. *الرعاية الصغرى.* تحقيق: ناصر السلامة. ط١. الرياض: نشر دار أشبيليا، ١٤٢٣هـ.

ابن حنبل، أبو عبد الله أحمد بن محمد. *المسند.* ط١. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤١٣هـ.

ابن رجب، عبد الرحمن بن أحمد الحنبلي. *القواعد في الفقه*. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٣هـ.

ابن رشد الحفيد، أبو الوليد محمد بن أحمد القرطبي. *بداية المجتهد ونهاية المقتصد*. ط٨. بيروت: دار المعرفة، ١٤٠٦هـ.

ابن رشد، أبو الوليد محمد بن أحمد القرطبي المالكي. *المقدمات الممهدات*. تحقيق: محمد حجي. ط١. بيروت: دار الغرب الإسلامي، ١٤٠٨هـ.

ابن سيده، علي بن إسماعيل الأندلسي. *المخصص*. بيروت: دار الكتب العلمية، د.ت.

ابن شاس، جلال الدين بن عبد الله المالكي. *عقد الجواهر الثمينة*. تحقيق: محمد أبو الأجفان، عبدالحفيظ منصور. ط١. بيروت: دار الغرب الإسلامي، ١٤١٥هـ.

ابن عابدين، علاء الدين محمد بن محمد الحنفي. *رد المحتار على الدر المختار*. بيروت: دار الفكر. ١٤١٢هـ.

ابن عبد الرفيع، أبو إسحاق بن إبراهيم. *معين الحكام على القضايا والأحكام*. تحقيق: محمد بن قاسم ابن عياد، ط١. بيروت: دار الغرب الإسلامي، ١٩٨٩م.

ابن فارس، أحمد بن زكريا الرازي. *معجم مقاييس اللغة*. تحقيق: عبد السلام هارون. ط١. بيروت: دار الجيل، ١٤١١هـ.

ابن قاسم، عبد الرحمن بن محمد العاصمي النجدي. *حاشية الروض المربع*. ط٣. د.م: د.ن، ١٤٠٥هـ.

ابن قدامة، شمس الدين عبد الرحمن المقدسي الحنبلي. *الشرح الكبير على المقنع*. تحقيق: عبدالله التركي، [مطبوع مع المقنع، والإنصاف]. ط١. مصر: دار هجر، ١٤١٥هـ.

ابن قدامة، موفق الدين عبد الله بن أحمد المقدسي. *الكافي*. تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي. ط١. مصر: دار هجر، ١٤١٨هـ.

ـــــــــــــــ، *المغني*. تحقيق: عبد الله التركي وعبد الفتاح الحلو. ط١. مصر: دار هجر، ١٤١٠هـ.

ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي الدمشقي. *تفسير القرآن العظيم*. تحقيق: سامي ابن محمد السلامة. ط٢. الرياض: دار طيبة، ١٤٢٠هـ.

ابن ماجه، أبو عبد الله محمد بن يزيد. *سنن ابن ماجه*. تحقيق: محمد فؤاد عبدالباقي، القاهرة: مكتبة ابن تيمية، د.ت.

ابن مازه، محمود بن أحمد البخاري. *المحيط البرهاني*. تحقيق: أحمد عزو عناية. ط١. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٤٢٤هـ.

ابن مفلح، برهان الدين بن إبراهيم بن محمد. *المبدع في شرح المقنع*. بيروت: المكتب الإسلامي، د.ت.

ابن مفلح، شمس الدين أبو عبد الله محمد المقدسي. *الفروع*. القاهرة: مكتبة ابن تيمية، د.ت.

ابن منظور، محمد بن منظور الإفريقي. *لسان العرب*. ط٢. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ومؤسسة التاريخ العربي، ١٤١٢هـ.

ابن نجيم، زين الدين بن إبراهيم الحنفي. *البحر الرائق*. ط٢. القاهرة: دار الكتاب الإسلامي، د.ت.

أبو الخطاب الكلوذاني، محفوظ بن أحمد الحنبلي. *الهداية*. تحقيق: إسماعيل الأنصاري، وصالح السليمان العمري، السعودية: مطابع القصيم، ١٣٩١هـ.

الأزهري، محمد بن أحمد. *تهذيب اللغة*. تحقيق: عبدالسلام هارون، ومحمد النجار، مصر: المؤسسة المصرية، ١٣٨٤هـ.

الألباني، محمد ناصر الدين. *صحيح ابن ماجه*. ط٢. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠٨هـ.

الأنصاري، زكريا بن محمد الشافعي. *أسنى المطالب شرح روض الطالب*. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢٢هـ.

ـــــــــــ، *شرح منهج الطلاب*. [مطبوع مع حاشية الجمل عليه]، د.م: د.ن، د.ت.

البجيرمي، سليمان بن محمد الشافعي. *تحفة الحبيب على شرح الخطيب*. بيروت: دار المعرفة، ١٣٩٨هـ.

البخاري، محمد بن إسماعيل. *صحيح البخاري*. تحقيق: محب الدين الخطيب. ط١. القاهرة: المطبعة السلفية، ١٤٠٠هـ.

البعلي، علي بن محمد بن عباس الدمشقي. *الاختيارات الفقهية من فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية*. تحقيق: محمد حامد الفقي، القاهرة: مكتبة السنة المحمدية، د.ت.

البغدادي، القاضي عبدالوهاب المالكي. *الإشراف على نكت مسائل الخلاف*. تحقيق: الحبيب بن طاهر. ط١. بيروت: دار ابن حزم، ١٤٢٠هـ.

ـــــــــــ، *المعونة على مذهب عالم المدينة*. تحقيق: حميش عبد الحق. ط١. مكة المكرمة: مكتبة نزار الباز، ١٤١٥هـ.

البغوي، الحسين بن مسعود. *التهذيب*. تحقيق: عادل عبد الموجود، وعلي معوض. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٨هـ.

ـــــــــــ، *معالم التنزيل، تفسير البغوي*. تحقيق: محمد عبدالله النمر وآخرين، الرياض: دار طيبة، ١٤٠٩هـ.

البهوتي، منصور بن يونس الحنبلي. *شرح منتهى الإرادات*. ط١. بيروت: دار عالم الكتب، ١٤١٤هـ.

ـــــــــــ، *كشاف القناع*. الرياض: مكتبة النصر الحديثة، د.ت.

البيضاوي، عبدالله بن عمر الشافعي. *الغاية القصوى*.

تحقيق: علي القره داغي. الدمام: دار الإصلاح، د.ت.

الترمذي، محمد بن عيسى. *الجامع الصحيح، سنن الترمذي*. تحقيق: أحمد محمد شاكر، بيروت: دار الكتب العلمية، د.ت.

التلمساني، محمد بن أحمد المالكي. *مفتاح الوصول إلى بناء الفروع على الأصول*. تحقيق: عبدالوهاب عبداللطيف. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٣هـ.

التنوخي، زين الدين المنجي بن عثمان. *الممتع شرح المقنع*. تحقيق: عبد الملك بن دهيش، ط١. بيروت: دار خضر، ١٤١٨هـ.

الجراعي، أبو بكر الحنبلي. *غاية المطلب*. تحقيق: أبو عبدالرحمن العدوي. ط١. جدة: دار ماجد عسيري، ٢٠٠٠م.

الجرجاني، علي بن محمد. *التعريفات*. تحقيق: عبدالرحمن عميرة. ط١. بيروت: دار عالم الكتب، ١٤٠٧هـ.

الجمل، سليمان بن عمر العجيلي. *حاشية الجمل على شرح المنهج*. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٧هـ.

الجندي، خليل بن إسحاق المالكي. *مختصر خليل*. مصر: دار إحياء الكتب العربية، د.ت.

الجوهري، إسماعيل بن حماد. *الصحاح*. تحقيق: أحمد عطار. ط٤. بيروت: دار العلم للملايين، ١٤٠٧هـ.

الحجاوي، موسى بن أحمد. *الإقناع لطالب الانتفاع*. تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي. ط١. مصر: دار هجر، ١٤١٨هـ.

الحصكفي، محمد بن علي الحنفي. *الدر المختار شرح تنوير الأبصار*. [مطبوع مع حاشية رد المحتار]، د.م: د.ن، د.ت.

الحصني، تقي الدين الحسيني. *كفاية الأخيار*. تحقيق: علي أبو الخير، ومحمد وهبي سليمان. ط٣. بيروت: دار الخير، ١٤١٩هـ.

الحطاب، محمد بن محمد المغربي. *مواهب الجليل*. ط٣. بيروت: دار الفكر، ١٤١٢هـ.

الحلبي، إبراهيم بن محمد. *ملتقى الأبحر*. [مطبوع مع شرحه مجمع الأنهر]، د.م: د.ن، د.ت.

الحنفي، محمد بن فراموز الشهير بمنلا خسرو. *درر الحكام شرح غرر الأحكام*. تركيا: مطبعة أحمد كامل، د.ت.

الخرشي، محمد بن عبدالله الخرشي المالكي. *شرح الخرشي على مختصر خليل*. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٧هـ.

الدردير، أحمد بن محمد المالكي. *الشرح الصغير*. [مطبوع بهامش بلغة السالك]، د.م: د.ن، د.ت.

ــــــــــ، *الشرح الكبير على مختصر خليل*. ط١. بيروت: المكتبة العصرية، ١٤٢٧هـ.

الدسوقي، محمد بن عرفة المالكي. *حاشية الدسوقي على الشرح الكبير.* بيروت: دار الفكر، د.ت.

الدمشقي، محمد بن عبدالرحمن العثماني الشافعي. *رحمة الأمة في اختلاف الأئمة.* تحقيق: علي الشربجي، وقاسم النوري. ط١. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤١٤هـ.

الدمياطي، أبو بكر بن محمد شطا البكري. *إعانة الطالبين.* بيروت: دار إحياء التراث العربي، د.ت.

الرافعي، عبد الكريم بن محمد الشافعي. *العزيز شرح الوجيز.* تحقيق: علي معوض، وعادل عبدالموجود. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٧هـ.

الرحيباني، مصطفى السيوطي الحنبلي. *مطالب أولي النهى.* ط٢. د.م: د.ن، ١٤١٥هـ.

الرملي، شمس الدين محمد بن أحمد. *نهاية المحتاج.* بيروت: دار الفكر، ١٤٠٤هـ.

الزبيدي، أبو بكر بن علي بن محمد. *الجوهرة النيرة.* تحقيق: إلياس قبلان. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢٧هـ.

الزرقاني، عبد الباقي بن يوسف المالكي. *شرح مختصر خليل.* ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢٢هـ.

الزركشي، بدر الدين محمد بن عبد الله. *البحر المحيط في أصول الفقه.* ط٢. الكويت: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، ١٤١٣هـ.

ـــــــــــ، *المنثور في القواعد.* تحقيق: تيسير فائق محمود. د.م: د.ن، د.ت.

الزركشي، شمس الدين أبو عبد الله محمد الحنبلي. *شرح الزركشي على مختصر الخرقي.* تحقيق: عبد الله الجبرين. ط١. الرياض: مكتبة العبيكان، ١٤١٣هـ.

الزمخشري، جار الله أبي القاسم محمود بن عمر. *أساس البلاغة.* ط١. بيروت: دار بيروت، ١٤٠٤هـ.

الزيلعي، عثمان بن علي الحنفي. *تبيين الحقائق.* ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢٠هـ.

السامرائي، محمد بن عبد الله. *المستوعِب.* تحقيق: عبدالملك بن دهيش. ط١. مكة المكرمة: مكتبة النهضة الحديثة، ١٤٢٠هـ.

السرخسي، محمد بن أحمد. *المبسوط.* ط١. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٤٢٢هـ.

ـــــــــــ، *شرح السير الكبير.* تحقيق: محمد الشافعي. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٧هـ.

السيوطي، جلال الدين عبدالرحمن الشافعي. *الأشباه والنظائر.* مصر: شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، ١٣٧٨هـ.

الشبراملسي، علي بن علي الشبراملسي. *حاشية الشبراملسي على نهاية المحتاج.* (مطبوع مع نهاية

المحتاج]، د.م: د.ن، د.ت.

الشربيني، محمد الخطيب. *مغني المحتاج*. بيروت: دار الفكر، د.ت.

الشرنبلالي، حسن بن عماد الحنفي. *غنية ذوي الأحكام في بغية درر الحكام*. [مطبوع مع درر الحكام]، د.م: د.ن د.ت.

الشرواني، عبد الحميد الشافعي. *حاشية على تحفة المحتاج*. بيروت: دار الفكر، د.ت.

الشلبي، أحمد بن يونس. *حاشية الشلبي على تبيين الحقائق*. [مطبوعة مع تبيين الحقائق]، د.م: د.ن، د.ت.

الشنقيطي، محمد الأمين بن محمد المختار. *أضواء البيان*. ط١. مكة المكرمة: دار عالم الفوائد، ١٤٢٦هـ.

الشوكاني، محمد بن علي. *نيل الأوطار*. القاهرة: دار الحديث، ١٤٢٦هـ.

الشويكي، أحمد بن محمد بن أحمد الشويكي. *التوضيح في الجمع بين المقنع والتنقيح*. تحقيق: ناصر بن عبدالله الميمان. ط١. مكة المكرمة: المكتبة المكية، ١٤١٨هـ.

الشيباني، محمد بن الحسن. *السير الكبير*. [مطبوع مع شرح السرخسي عليه] تحقيق: محمد الشافعي. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٧هـ.

الشيخ نظام، وجماعة من علماء الهند. *الفتاوى الهندية*. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢١هـ.

شيخي زاده، عبد الرحمن بن محمد الحنفي. *مجمع الأنهر في شرح ملتقى الأنهر*. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٩هـ.

الشيرازي، إبراهيم بن علي. *المهذب*. بيروت: دار الفكر، ١٤١٩هـ.

الصاوي، أحمد بن محمد المالكي. *بلغة السالك لأقرب المسالك*. بيروت: دار المعرفة، ١٤٠٩هـ.

صدر الشريعة، عبيدالله بن مسعود المحبوبي. *مختصر الوقاية*. [مطبوع مع شرحه، اختصار الرواية للدركاني]. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢٦هـ.

الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير. *جامع البيان في تأويل القرآن*. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٢هـ.

العدوي، علي بن أحمد المالكي. *حاشية على شرح الخرشي*. [مطبوع مع شرح الخرشي]. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٧هـ.

عليش، محمد بن أحمد بن محمد المالكي. *منح الجليل*. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢٤هـ.

العمراني، أبو الحسين يحيى الشافعي. *البيان*. تحقيق: قاسم النوري. ط١. جدة: دار المنهاج، ١٤٢١هـ.

العيني، محمود بن أحمد العيني الحنفي. *شرح كنز الدقائق*. ط١. باكستان: إدارة القرآن والعلوم الإسلامية، ١٤٢٤هـ.

الغزالي، محمد بن محمد الشافعي. *الوجيز*. ط١.

بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢٥هـ.

ــــــــــــــ، *الوسيط*. تحقيق: علي محيي الدين القره داغي. ط١. قطر: وزارة الأوقاف، ١٤١٧هـ.

الغزنوي، أبو حفص عمر الحنفي. *الغرة المنيفة في تحقيق بعض مسائل الإمام أبي حنيفة*. ط١. القاهرة: مكتبة الثقافة الدينية، ١٤٢٦هـ.

فخر الدين، محمد بن أبي القاسم بن محمد بن تيمية الحراني. *بلغة الساغب وبغية الراغب*. تحقيق: بكر أبو زيد. ط١. الرياض: دار العاصمة، ١٤١٧هـ.

القرافي، شهاب الدين أحمد بن إدريس المالكي. *الذخيرة*. تحقيق: محمد حجي. ط١. بيروت: دار الغرب الإسلامي، ١٩٩٤م.

ــــــــــــــ، *الفروق*. بيروت: عالم الكتب، د.ت.

ــــــــــــــ، *تنقيح الفصول وشرحه*. تحقيق: طه عبد الرؤوف سعد. ط١. القاهرة: مكتبة الكليات الأزهرية، ودار الفكر، ١٣٩٣هـ.

القرطبي، محمد بن أحمد بن أبي بكر المالكي. *الجامع لأحكام القرآن*. تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي. ط١. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٢٧هـ.

القليوبي، شهاب الدين أحمد بن أحمد الشافعي. *حاشية على شرح المحلي على منهاج الطالبين*. مصر: دار إحياء الكتب العربية، د.ت.

الكاساني، أبو بكر بن مسعود. *بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع*. بيروت: المكتبة العلمية، د.ت.

الكرمي، مرعي بن يوسف الحنبلي. *غاية المنتهى*. الرياض: مؤسسة السعيدية، د.ت.

المازري، محمد بن علي بن عمر المالكي. *شرح التلقين*. تحقيق: محمد المختار السلامي. ط١. تونس: دار الغرب الإسلامي، ٢٠٠٨م.

الماوردي، أبو الحسن علي بن حبيب الشافعي. *الحاوي الكبير*. تحقيق: علي معوض، وعادل عبدالموجود. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٤هـ.

مجد الدين، أبو البركات ابن تيمية الحراني. *المحرر في الفقه*. تحقيق: محمد الفقي. بيروت: دار الكتاب العربي، د.ت.

المجددي، محمد عميم الإحسان البركتي. *التعريفات الفقهية*. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢٤هـ.

المحلي، جلال الدين محمد بن أحمد الشافعي. *شرح منهاج الطالبين*. [مطبوع بهامش حاشية قليوبي]، د.م: د.ن، د.ت.

المرداوي، علي بن سليمان الحنبلي. *الإنصاف*. [مطبوع مع المقنع والشرح الكبير]. تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي. ط١. مصر: دار هجر، ١٤١٦هـ.

ـــــــــــــ، *التنقيح المشبع*. الرياض: المؤسسة السعيدية. د.م: د.ن، د.ت.

ـــــــــــــ، *تصحيح الفروع*. [مطبوع مع الفروع لابن مفلح]. د.م: د.ن، د.ت.

المرغيناني، علي بن أبي بكر. *الهداية شرح بداية المبتدئ*. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٠هـ.

مسلم بن الحجاج، أبو الحسن القشيري النيسابوري. *صحيح مسلم*. تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، ط١. مصر: دار إحياء الكتب العربية، ١٣٧٤هـ.

المليباري، زين الدين بن عبدالعزيز الشافعي الفناني. *فتح المعين*. [مطبوع بهامش شرحه إعانة الطالبين]. د.م: د.ن، د.ت.

المناوي، محمد عبدالرؤوف. *التوقيف على مهمات التعاريف*. تحقيق: محمد الداية. ط١. بيروت: دار الفكر، ١٤١٠هـ.

النسائي، أحمد بن شعيب. *سنن النسائي*. [بشرح السيوطي وحاشية السندي]. ط٣. بيروت: دار البشائر الإسلامية، ١٤٠٩هـ.

النفراوي، شهاب الدين أحمد الأزهري. *الفواكه الدواني*. ط١. بيروت: المكتبة العصرية، ١٤٢٥هـ.

النووي، يحيى بن شرف الشافعي. *المجموع*. جدة: دار الإرشاد، د.ت.

ـــــــــــــ، *روضة الطالبين*. ط٣. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤١٢هـ.

ـــــــــــــ، *منهاج الطالبين*. مصر: شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، د.ت.

Traveling of the Debtor: Its Judgement and Consequence

Almulla, Muhammad Ab-Dullah
Associate Professor at the Dept. of Islamic Culture,
College of Education, King Saud University
Al Riyadh , Kingdom of Saudi Arabia, P.O. box: 2458, Postal Code:11451
E-mail: m.m388@hotmail.com
(Received 11/11/1431H; accepted for publication 1/4/1432H.)

Key words: travel, debtor, debt, judgment of travel, Islamic ruling on debt.

Abstract. the research aims at clarifying the judgment of legality of debtor travel. It also shows the consequence of this traveling in the cases where the debtor does travel while he is not allowed.

The research showed that the debtor can travel whenever he wants, if permitted by the creditor. The rich debtor cannot go on travel without the permission of the creditor, if the debt is due. But in the case of the debt to be paid back in the future, and the debtor has left insurance for payment so that the creditor can take his money back whenever the debt is due. Therefore, he can travel without the permission of the creditor, either this travel is thought of as a safe travel or a risky one such as going to war (Jihad).

In the case where the debtor was poor; either he cannot afford paying the due debt or insure payment for the differed debt, and he wanted to go on a safe travel, he can go without the creditor's permission. If the travel was risky, permission has to be given before traveling.

The research also showed that whenever the debtor went on travel when he should not, he is considered as a disobeyer and in this case he can never ask permission to travel. And whenever the debtor went for Hajj, for example, and reached the official and intentional status of Ihram, he has to complete performing Hajj and is not allowed to not complete it. The creditor cannot require him not to complete his Hajj either. And if the debtor goes to Jihad without permission but he repented from this disobedient action before the two sides (armies) engage in battle, he has to return immediately. If the repentance was after the two sides had started fighting, he has to stay and fight.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٣٧٣-٣٩٠، الرياض (٢٠١٢م/١٤٣٣هـ)

الحصيلة المعرفية في مقرري الإصابات الرياضية وانحرافات القوام لدى معلمي التربية البدنية بمراحل التعليم العام في مدينة جازان بالمملكة العربية السعودية

علي بن محمد جباري

أستاذ فسيولوجيا الجهد البدني المساعد، كلية التربية البدنية والرياضة، جامعة الملك سعود

الرياض، المملكة العربية السعودية، ص.ب ١٩٩٤٩ الرمز ١١٤١١

E-mail: agbbari@ksu.edu.sa

(قدم للنشر في ١٤٣٢/٤/١هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣٢/٧/١٨هـ)

الكلمات المفتاحية: الحصيلة المعرفية، الإصابات الرياضية، انحرافات القوام، معلمو التربية البدنية.

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الحصيلة المعرفية لدى معلمي التربية البدنية بمنطقة جازان التعليمية في المملكة العربية السعودية في مقرري الإصابات الرياضية وانحرافات القوام، وكذلك على الفروق في الحصيلة المعرفية لهذين المقررين، وذلك وفقاً لمتغيرات كل من: المرحلة الدراسية، وعدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية، والعلاقة بين هذه الحصيلة في هذين المقررين وبين كل من متغيرات: العمر، ومرحلة التدريس، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات والندوات. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوب الدراسات المسحية، وقد تكون مجتمع الدراسة من (٢٨٩معلماً)، حيث تم عشوائيا اختيار (٧٨معلماً) من جميع المراحل الدراسية متوسط أعمارهم (٣٥,٦٣سنة)، ومتوسط عدد سنوات الخبرة (١٣,١٢سنة)، ومتوسط عدد الدورات والندوات (٨,٤٠) أخضعوا لاختبار تحريري بعد التأكد من صدقه وثباته، اشتمل على (٢٨سؤالاً) في مقرري الإصابات الرياضية وانحرافات القوام.

وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود ضعف واضح في مستوى الحصيلة المعرفية لدى عينة الدراسة، متوسط درجة التحصيل للمقررين (٤٣,٢٥ و٤٠,٩٣) على التوالي. ولم تكن هناك فروق دالة إحصائيا (عند مستوى دلالة ٠,٠٥) بين هذين المتوسطين. ويشير تحليل التباين الأحادي إلى وجود فروق دالة إحصائيًا (عند مستوى دلالة ٠,٠٥) بين المراحل الدراسية ومستوى التحصيل المعرفي في مقرر الإصابات الرياضية لصالح المرحلة الابتدائية كما أظهره اختبار أقل فرق معنوي (LSD) (٠,٠٢٩)، ولم تكن للمرحلة الدراسية دلالة إحصائية مع التحصيل المعرفي لمقرر انحرافات القوام. كما لم يكن هناك فروق دالة إحصائيًا بين عدد سنوات الخبرة وعدد الدورات والندوات وبين مستوى التحصيل المعرفي في هذين المقررين.

كما تشير نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ضعيفة دالة إحصائيًا (عند مستوى دلالة ٠,٠٥) بين التحصيل المعرفي في هذين المقررين (ر= ٠,٢٢)، ولم تكن هناك علاقة ارتباطية بين المتغيرات قيد الدراسة ومستوى التحصيل الدراسي في هذين المقررين.

المقدمة ومشكلة الدراسة

يشكل المعلمون العمود الفقري للعملية التعليمية، ويظهر مدى تأثيرهم في طريقة تطبيقهم لخطط التعليم المختلفة، وذلك بإحداث تغيرات لدى التلاميذ أثناء المواقف التعليمية المختلفة. وبالرغم من الجهود التي تبذل لرفع مستوى أداء المعلم وحصيلته المعرفية والتطبيقية سواء عن طريق التأهيل التربوي الذي توفره المؤسسات التعليمية المسئولة عن إعداد المعلمين قبل الخدمة أو عن طريق خطط التطوير أثناء الخدمة، إلا أن الجهود التي تبذل ما زالت تحتاج إلى مزيد من إلمام المعلم بالمعارف والمعلومات المتعلقة بمجال تخصصه، (Roman and Kozulin, 2005).

ويعتبر معلم التربية البدنية إحدى الركائز الأساسية في العملية التعليمية، وعدم إلمامه بالمعلومات والمعارف المتعلقة بالجوانب المعرفية والأدائية في التربية البدنية يمثل خللا كبيرا في العملية التعليمية لا يمكن معالجته حتى في ظل وجود المقرر الدراسي الجيد (Booth and Kamal,1993). ويؤكد (الخولي ١٩٨٣م وفرحات ٢٠٠١م) على أن المعارف والمعلومات تمثل إحدى الدعائم الهامة لتنمية برامج التربية البدنية، حيث إنها تساعد المعلم على تفهم حالة التلميذ البدنية والعوامل التي تؤثر في أدائه الحركي. كما يشير (الحوري ٢٠٠٣م) إلى أن تنمية المهارات العقلية المتعلقة بالجوانب المعرفية لا تقل أهمية عن تنمية المهارات البدنية، إلا أن الكثير من العاملين في المجال الرياضي يهملون هذا الجانب لكونه غير واضح أثناء التطبيق.

ومن المعروف أن الحصيلة المعرفية هي عبارة عن مجموعة ما يمتلكه الفرد من معلومات متعددة تم اكتسابها خلال عملية تعلمه الأكاديمي ومن خلال الدورات أو الخبرات المهنية المختلفة التي التحق بها، والتي يمكن تقديرها بحساب نسبة تحصيله المعرفي (Roman and Kozulin, 2005) وتعتبر المعرفة في المجال الرياضي أمرا أساسيا في التكوين المهني للمعلم، حيث إنه المسئول عن تقديم هذه المعلومات للطلاب، فكلما زاد إتقانه لهذه المعارف والمعلومات وطرق تطبيقها سواء في مجال التدريس أو مجال الوقاية والتأهيل، خاصة فيما يتعلق بالإصابات الرياضية والانحرافات القواميه وطرق تصحيحها، كان قادرا على تطوير وتنمية أداء التلاميذ الحركي إلى أقصى حد ممكن (فرحات ٢٠٠١م).

وهناك عدة دراسات تم إجراؤها في مجال التحصيل المعرفي، منها دراسة (الرحاحلة وشوكة ٢٠٠٧م) والتي تم إجراؤها على طلاب كليتي التربية البدنية بالجامعة الأردنية وجامعة اليرموك، والتي كان هدفها التعرف على مستوى الحصيلة المعرفية في اللياقة البدنية، وذلك على عينة قوامها (٢١٥طالباً) اختيرت بالطريقة العشوائية، من طلاب الكليتين موزعين على المستويات الدراسية الأربعة. وقد أشارت النتائج إلى وجود ضعف في مستوى الحصيلة المعرفية عند طلبة كل من كليتي التربية البدنية في الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك،

وإن الحصيلة المعرفية ترتفع من سنة دراسية إلى أخرى. وفي نفس المجال أجرى (Miller and Housner, 1998)، دراسة مسحية بهدف اختبار الحصيلة المعرفية في اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة لدى ثلاث مجموعات هي: (طلاب التربية البدنية، ومعلمو التربية البدنية، وطلاب الدراسات العليا من مسار وظائف أعضاء الجهد البدني)، وقد أشارت النتائج إلى تفوق طلاب الدراسات العليا، مع ضعف مستوى الطلاب والمعلمين في الحصيلة المعرفية المتعلقة باللياقة البدنية المرتبطة بالصحة.

وفي الجانب الرياضي التطبيقي تعد الحصيلة المعرفية مطلباً هامًا، حيث يشير (Vinger 1982)، في هذا الجانب إلى أهمية إلمام المعلم والمدرب بمعرفة المبادئ الأساسية للإسعافات الأولية، بالإضافة إلى تمتعه بالقدرة على تصميم برنامج اللياقة البدنية والمهارية بما يتناسب مع أعمار اللاعبين ومستوياتهم وذلك لتجنب حدوث الإصابات الرياضية. كما أن هناك العديد من الدراسات التي أجريت بهدف التعرف على الحصيلة المعرفية سواء فيما يتعلق منها بالمعلمين أو بالمدربين أو اللاعبين في كثير من الأنشطة الرياضية (إبراهيم ١٩٩٦م، البرادعي ٢٠٠٤م، حتاملة ٢٠٠٢م، الخصاونة والزعبي ٢٠٠٧م، شمروخ ١٩٩٦م، الفرطوس ٢٠٠٤م، الكردي ٢٠٠٦م) منها على سبيل المثال، الدراسة التي قام بها (Ohio, 2003)، بهدف بناء اختبار معرفي لمدربي المستوى الثاني بالاتحاد الأمريكي للكرة الطائرة، وذلك على عينة عمدية شملت المدربين المعتمدين والمسجلين بالاتحاد الأمريكي للكرة الطائرة، حيث تضمن الاختبار ثلاثة أبعاد رئيسية هي: (المهارات الأساسية، والخطط الهجومية، وقانون اللعبة)، وأوصت الدراسة بأهمية التركيز على هذا الجانب نظرا لأهميته للمدربين على جميع المستويات.

أما على المستوى المحلي فقد أجرى (السطري وآخرون ٢٠٠٩م) دراسة على معلمي التربية البدنية المشاركين بالمشروع الوطني لتطوير كرة السلة وذلك بهدف التعرف على الحصيلة المعرفية في لعبة كرة السلة لدى المعلمين، تبعا لمتغيري سنوات الخبرة، والمنطقة التعليمية، وذلك على عينة قوامها (٣١٣معلماً) في خمس مناطق تعليمية بالمملكة العربية السعودية، هي: (الرياض، وجدة، وجازان، والقريات، والمنطقة الشرقية). وقد أشارت النتائج إلى أن الحصيلة المعرفية لمعلمي التربية البدنية في كرة السلة كانت بدرجة متوسطة، كما أشارت كذلك إلى وجود فروق دالة إحصائيا في هذه الحصيلة لدى أفراد العينة، وذلك تبعا لمتغير المنطقة التعليمية، وإلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا تبعا لمتغير الخبرة. وقد أوصى الباحثون بأهمية التركيز على الدورات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة.

ويذكر (Lawson, 2005)، أن الحصيلة المعرفية تتأثر بأبعاد أخرى مثل الأهداف والمعتقدات والقدرات والمحفزات، بحيث تؤثر بشكل فعال على نجاح الطالب وحصيلته المعرفية وبالتالي على مشاركته في الأنشطة البدنية.

وتلعب خبرة المعلم دورا هاما وأساسيا في طرق تقديم وتوصيل المعلومة، واختيار الأنشطة المناسبة للتلاميذ. وقد قام (Manross.et.al,1994)، بدراسة كان هدفها مقارنة معلمي التربية البدنية كثيري الخبرة بآخرين أقل منهم خبرة في التدريس، مستخدمين في ذلك المقابلة الشخصية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين كثيري الخبرة في التدريس لاحظوا عدم وجود الدافع لدى الطلاب، بينما عانى قليلو الخبرة من صعوبة إيجاد الأنشطة المناسبة للطلاب.

ومما يؤكد انخفاض مس توى الحصيلة المعرفية لدى معلمي التربية البدنية، الدراسة التي قام بها (الوزير ٢٠٠٠م) بهدف التعرف على حجم المعرفة الرياضية لمعلمي التربية البدنية بمنطقة المدينة المنورة، وذلك على عينة تكونت من (٦٦ معلماً) للتربية البدنية في المرحلة الإعدادية. وقد تم قياس هذه المعرفة باستخدام اختبار يشمل ثمانية أبعاد رئيسة هي: (أسس التعلم الحركي والمهاري، وأسس ومبادئ التدريب الرياضي، واستراتيجيات التدريس، والإدارة المدرسية، والصحة والتربية والأمان، وقواعد المنافسات الرياضية، والثقافة الرياضية العامة، والرياضة والمجتمع)، وقد أظهرت نتائج الدراسة انخفاضا ملحوظا في مستوى المعلمين في جميع محاور الدراسة.

ومن الأبحاث التي تناولت الحصيلة المعرفية لمعلمي التربية البدنية في المملكة العربية السعودية، الدراسة التي أجراها كل من (المزيني والعنقري ٢٠٠٣م) والتي هدفت إلى قياس الحصيلة المعرفية في الجوانب الفسيولوجية والميكانيكية المرتبطة بالنشاط البدني لدى معلمي التربية البدنية ممن يحملون درجة البكالوريوس في مدينة الرياض، حيث بلغ حجم العينة العشوائية (٣٢ معلماً) للتربية البدنية أخضعوا لاختبار تحريري من (٣٠سؤالاً) في مجالي وظائف أعضاء الجهد البدني والميكانيكا الحيوية. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود ضعف في المستوى العلمي لدى أفراد العينة، كما كان هناك فروق دالة إحصائيا عند (مستوى دلالة أقل من ٠.٠٥) بين متوسطي هذين المجالين، كما أظهرت النتائج كذلك وجود علاقة عكسية بين عدد سنوات الخدمة والدرجة النهائية في كل من موضوعات وظائف أعضاء الجهد البدني والميكانيكا الحيوية، كما لم يكن للعمر أو سنوات الخدمة وعدد مرات حضور الندوات والدورات دلالة على التنبؤ بدرجة أي من المجالين قيد الدراسة. وفي الجانب الآخر نجد أن الاهتمام بالجانب المعرفي التحصيلي لدى المعلم سوف يزيد من حصيلته المعرفية بدرجة كبيرة، وهذا ما تم تأكيده من خلال بيانات المقابلة الشخصية والملاحظة وتحليل النتائج، وذلك في دراسة الحالة التي قام (Schemmpp,1995)، على أحد معلمي التربية البدنية.

ولا يقتصر دور معلم التربية البدنية على معرفته بالأسلوب والطريقة التي يقدم بها المعلومات، ولكن لابد أن تكون لديه أيضاً حصيلة معلوماتية ومعرفية جيدة في موضوعات التربية البدنية وعلوم الرياضة، ومنها

الإصابات الرياضية وإسعافاتها الأولية وطرق تقديمها، وأيضا اكتشاف وتصحيح انحرافات القوام، التي لها علاقة مباشرة بمستوى الأداء البدني والحركي والوظيفي للتلاميذ. وإن أي ضعف في الجانب المعرفي أو التطبيقي لهذين الموضوعين قد يضعف قدرة المعلم على التخطيط الجيد لبرامج التأهيل والوقاية ورفع مستوى الأداء، وذلك عند تطبيقه لمحتوى برامج التربية البدنية، مما ينعكس سلبا على أداء التلاميذ (Booth, and Kamal,1993).

ولأهمية معرفة المبادئ الأساسية للسلامة والإسعافات الأولية في المجال الرياضي لمعلمي التربية البدنية، أجرى (فيروز١٩٩٧م) دراسة على عينة عشوائية من معلمي التربية البدنية يمثلون جميع المراحل الدراسية في التعليم العام بمدينة الرياض، وذلك بهدف التعرف على مدى إلمامهم بالمبادئ الأساسية للإسعافات الأولية والسلامة، وذلك من خلال استبيان اشتمل على (٣٤سؤالاً)، بالإضافة إلى متغيرات أخرى منها (سنوات الخبرة، وعمر المعلم، والحالة الاجتماعية، والدرجة العلمية، ومكان الدراسة، والمرحلة الدراسية). وأشارت النتائج إلى أن معلمي التربية البدنية ليس لديهم معرفة كافية بالمبادئ الأساسية للإسعافات الأولية والسلامة، كما أشارت النتائج كذلك إلى أن (٣٤٪) من عينة الدراسة لم تكمل أي مقرر في الإسعافات الأولية خلال مراحل دراستهم. وأن (٧٧٪) منهم قد شهدوا حالة واحدة أو أكثر في مدارسهم تتطلب الإسعافات الأولية، كما عبر (٨٤٪) من المعلمين عن رغبتهم بالالتحاق بدورات تدريبية في الإسعافات الأولية. كما أظهرت النتائج كذلك عدم وجود فروق بين المعرفة بالمبادئ الأساسية للإسعافات الأولية والسلامة وأي من العوامل الأخرى قيد الدراسة.

وفي دراسة أخرى (Chan et al, 2001) بعنوان معرفة معلمي التربية البدنية حول الإدارة الطارئة لإصابات الأسنان في هونج كونج ، وذلك من خلال تصميم اختبار معرفي خاص تم توزيعه على (١٠٠مدرسة) ثانوية اختيرت عشوائيا وأجاب عليه (١٦٦معلماً). وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى المعرفة في إدارة إصابات الأسنان لدى معلمي التربية البدنية كانت ضعيفة بشكل عام.

وللتعرف على مستوى المعرفة المرتبطة بالوقاية من حدوث إصابات رياضية أثناء ممارسة النشاط البدني لدى المعلمين والمشرفين في المدارس الثانوية بهونج كونج، أجرى (Lauie,1995) دراسة على (٣٠٥) من تلاميذ المدارس الثانوية اختيرت بطريقة عشوائية وتم تطبيق اختبار معرفي، اشتمل على أربعة محاور هي: (علم التشريح، وعلم وظائف الأعضاء، والتغذية الرياضية، والعوامل الخارجية المؤثرة على حدوث الإصابات الرياضية)، وأظهرت الدراسة أهمية بناء اختبار معرفي خاص بالوقاية من الإصابات الرياضية، مع ضرورة تطبيقه للوقوف على مستوى المعرفة في هذا المجال.

ومن خلال ما تقدم يتضح عدم وجود دراسات

تناولت البعد المعرفي المطلوب لمعلمي التربية البدنية في مقرري الإصابات الرياضية، والانحرافات القوامية في المملكة العربية السعودية واللذين يشكلان دعامة أساسية في التكوين المهني لمعلم التربية البدنية ويؤثران على أدائه الوظيفي مما يتطلب إلقاء المزيد من الضوء على الناتج المعرفي لهذين المقررين لدى المعلمين في مجال التربية البدنية. ومما يزيد من أهمية هذه الدراسة الارتباط الوثيق بين هذين المقررين وبين صحة وسلامة ووقاية التلاميذ أثناء ممارسة النشاط البدني في مراحل التعليم العام، بالإضافة إلى أهمية التعرف على الحد الأدنى من الحصيلة المعرفية العلمية المطلوبة لمعلمي التربية البدنية في هذين المقررين، والتي سوف تساهم حتما في تحسين الحالة البدنية والمهارية لأداء التلاميذ بالمراحل التعليمية المختلفة.

أهداف الدراسة

- تهدف هذه الدراسة إلى قياس الحصيلة المعرفية في مقرري الإصابات الرياضية، وانحرافات القوام لدى معلمي التربية البدنية بمنطقة جازان التعليمية في المملكة العربية السعودية.

- التعرف على الفروق في الحصيلة المعرفية في مقرري الإصابات الرياضية، وانحرافات القوام لدى معلمي التربية البدنية بمنطقة جازان التعليمية في المملكة العربية السعودية.

- التعرف على الفروق في الحصيلة المعرفية في مقرري الإصابات الرياضية، وانحرافات القوام لدى معلمي التربية البدنية بمنطقة جازان التعليمية في المملكة العربية السعودية تبعا لمتغيرات: المرحلة الدراسية، وعدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية.

- التعرف على العلاقة الارتباطية بين الحصيلة المعرفية في مقرري الإصابات الرياضية وانحرافات القوام لدى معلمي التربية البدنية بمنطقة جازان التعليمية في المملكة العربية السعودية والمتغيرات قيد الدراسة: (المرحلة التعليمية، وعدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات والندوات).

تساؤلات الدراسة

١ – ما مستوى الحصيلة المعرفية في مقرري الإصابات الرياضية، وانحرافات القوام لدى معلمي التربية البدنية بمنطقة جازان التعليمية في المملكة العربية السعودية؟

٢ – هل هناك فروق دالة إحصائيا (عند مستوى دلالة ٠,٠٥) بين متوسطات الحصيلة المعرفية للإصابات الرياضية، وانحرافات القوام لدى معلمي التربية البدنية بمنطقة جازان التعليمية في المملكة العربية السعودية؟

٣ – هل هناك فروق دالة إحصائيا (عند مستوى دلالة ٠,٠٥) بين متوسطات الحصيلة المعرفية للإصابات الرياضية، وانحرافات القوام تبعا لمتغيرات: (المرحلة الدراسية، سنوات الخبرة، عدد الدورات والندوات)؟

٤ – هل هناك علاقة دالة إحصائيا (عند مستوى دلالة ٠,٠٥) بين متوسطات الحصيلة المعرفية للإصابات الرياضية، وانحرافات القوام والمتغيرات قيد

الدراسة (المرحلة الدراسية، سنوات الخبرة، عدد الدورات والندوات)؟

أهمية الدراسة

إن نتائج هذه الدراسة سوف تساعد على:

١ – تكوين مهني ووظيفي أفضل لمعلم التربية البدنية مما ينعكس على مستوى أداء التلاميذ.

٢ – زيادة الارتباط ما بين هذين المقررين وبين صحة وسلامة ووقاية التلاميذ أثناء ممارسة النشاط البدني.

مصطلحات الدراسة

الحصيلة المعرفية

هي المعلومات والمعارف التي اكتسبها المعلم خلال سنوات دراسته الجامعية التخصصية وكذلك الدورات التدريبية التي التحق بها أثناء الخدمة، والخبرات الميدانية التي اكتسبها في المجال (تعريف إجرائي).

مقرر الإصابات الرياضية

يهدف هذا المقرر إلى إلمام المعلم بأنواع الإصابات الرياضية المختلفة التي يتعرض لها تلاميذ المدارس، أثناء ممارسة النشاط البدني وكيفية إسعافها بالطرق الصحيحة (تعريف إجرائي).

مقرر الانحرافات القوامية

يهدف هذا المقرر إلى تعرف المعلم على أهم الانحرافات القوامية الشائعة للنشء في مراحل التعليم العام وتأثيرها على الأداء البدني وبرامج التمرينات العلاجية المناسبة لكل منها خاصة في المشاكل المرتبطة بظاهرة عدم التوازن العضلي (تعريف إجرائي)

مراحل التعليم العام

ونعني بها من عمر ٦ سنوات حتى ١٨ سنة شاملة المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية.

حدود الدراسة

المجال الزمني

الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٢٩/١٤٣٠هـ الموافق لعام ٢٠٠٩م.

المجال البشري

معلمو التربية البدنية ممن يحملون درجة البكالوريوس في التربية البدنية بمراحل التعليم العام (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، وعددهم (٧٨ معلماً).

المجال المكاني

منطقة جازان التعليمية بالمملكة العربية السعودية.

منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي، بأسلوب الدراسات المسحية نظرا لمناسبته لطبيعة وإجراءات الدراسة.

إجراءات الدراسة

مجتمع الدراسة

مجتمع الدراسة يتكون من ٢٨٩معلم تربية بدنية في منطقة جازان التعليمية موزعين على النحو التالي: (١٠٩ابتدائي، ١١٩متوسط، ٦١ ثانوي).

عينة الدراسة :

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية،

حيث تم تسجيل جميع أسماء معلمي التربية البدنية ممن يحملون درجة البكالوريوس في التربية البدنية بمنطقة جازان التعليمية في كشوف تبعا للمراحل التعليمية الثلاث (ابتدائي، ومتوسط، وثانوي) وإعطاؤهم أرقام تسلسلية، ثم اختيار الأرقام الفردية حتى اكتمال عدد العينة المطلوبة وعددها (٧٨معلما)، وفقا للجدول رقم (١):

الجدول رقم (١). يوضح عدد المعلمين بمجمع الدراسة ونسب العينة من المجتمع الكلي ونسبتهم لعدد المعلمين في كل مرحلة تعليمية.

المرحلة التعليمية	عدد المعلمين لكل مرحلة	عدد أفراد العينة من كل مرحلة	نسبه العينة للمجتمع (٪)	نسبه العينة للمعلمين بكل مرحلة (٪)	نسبة المرحلة من عينة الدراسة الكلية
ابتدائي	١٠٩	٢٥	٨,٦٥	٢٢,٩٤	٠,٣٢
متوسط	١١٩	٣٢	١١,٠٧	٢٦,٨٩	٠,٤١
ثانوي	٦١	٢١	٧,٢٧	٣٤,٤٣	٠,٢٧
المجموع	٢٨٩	٧٨	٢٧	٨٤,٣	١,٠٠

الجدول رقم (٢). يوضح مواصفات العينة وفقا لمتغيرات الدراسة .

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المدى
العمر (بالسنوات)	٣٥,٦٣	٥,٧٨	٢٥-٥١
مرحلة التدريس	١,٩٥	٠,٧٧	١-٣
سنوات الخبرة (سنة)	١٣,١٢	٥,٨٨	١-٣٠
عدد الندوات والدورات	٨,٤٠	٤,٦٥	٠-١٨

الجدول رقم (٢) يوضح مواصفات العينة وفقا لمتغيرات الدراسة، حيث بلغ متوسط العمر (٣٥,٦٣سنة)، ومتوسط سنوات الخبرة (١٣,١٢سنة)، ومتوسط عدد الدورات والندوات التي حضرها المعلمون (٨,٤٠ دورة).

أداة الدراسة

تم إعداد اختبار معرفي من قبل الباحث في مقرري الإصابات الرياضية، والانحرافات القوامية، حيث سبق للباحث تدريس هذين المقررين بالجامعة، بالإضافة إلى تدريسهما في دورات إعداد وصقل المعلمين. وقد تم تركيز الأسئلة في أداة القياس (الاستبانة) على المعلومات الأساسية ذات الطابع الفسيولوجي والتي تهم معلم التربية البدنية في مجال التدريس، وذلك بعد تحليل محتوى هذين المقررين في كل من كلية التربية البدنية والرياضة، وقسم التربية البدنية وعلوم الحركة بجامعة الملك سعود، وكليات المعلمين بالمملكة سابقا. وتم وضع أسئلة روعي في تكوينها الموضوعية (اختيار الإجابة الصحيحة من أربعة اختيارات). وتم التأكد من صدق المحتوى بطريقتين: الأولى من خلال مراجعة شاملة لمحتوى المقررين

لاختيار أفضل الأسئلة التي تمثل هذا المحتوى، والثانية تم فيها وضع الأسئلة وعرضها على محكمين من أساتذة الجامعات ممن يقومون بتدريس مقرري الإصابات الرياضية والقوام. بغرض أخذ آرائهم ومقترحاتهم في طريقة صياغة الأسئلة ومناسبة محتواها لما يقدم على مستوى البكالوريوس وفقا لأهداف الدراسة، وقد تم استبعاد بعض الأسئلة لعدم ملاءمتها لأهداف الدراسة، وقد بلغت عدد أسئلة الاستبانة بصورتها النهائية (٢٨سؤالا)، كانت على النحو التالي (١٥سؤالا) لمقرر الإصابات الرياضية، و(١٣سؤالا) لمقرر انحرافات القوام.

كما تم حساب معامل الصعوبة والسهولة لكل سؤال عن طريق قسمة عدد الإجابات الصحيحة لكل سؤال على عدد الأفراد الذين أجابوا عن ذلك السؤال، وقد تراوح معامل السهولة والصعوبة بين (٠,٣٣ — ٠,٧٤) وهي ضمن الحدود الموصى بها (أبو لبده، ١٤١٦هـ).

كما تم استخراج ثبات الاختبار من خلال التطبيق وإعادة التطبيق على عينة عشوائية غير العينة الأصلية، عددها (١٥معلماً) (بعد أسبوع من التطبيق الأول). وكانت نتيجة معاملات الثبات مقبولة وعلى النحو التالي: (٠,٨١) لاختبار الإصابات الرياضية و(٠,٧٨) لاختبار انحرافات القوام.

المعالجة الإحصائية

تم حساب البيانات الوصفية لمتغيرات الدراسة ونسبة التحصيل المعرفي في المقررين قيد الدراسة، وذلك عن طريق قسمة عدد الإجابات الصحيحة على عدد الأسئلة الكلي لكل مقرر مضروبا في ١٠٠. كما تم أيضا حساب العلاقة الارتباطية بين متغيرات الدراسة بواسطة معامل الارتباط بيرسون. إضافة إلى ذلك تم استخدام اختبار (ت) للتعرف على الفروق بين متوسطات الدرجات النهائية للتحصيل في كل من مقرري الإصابات الرياضية وانحرافات القوام. وتم إجراء تحليل التباين بين متوسطات المرحلة الدراسية (ابتدائي، ومتوسط، وثانوي) وحساب متوسطات فئات سنوات الخبرة (من ١ —٦، ومن ٧ — ١٢، ومن ١٣ — ١٨، ومن ١٩فأكثر) وأيضا متوسطات فئات عدد الدورات والندوات التي حصل عليها المعلم أثناء الخدمة (من ١ — ٥، ومن ٦ — ١٠، ومن ١١ — ١٥، ومن ١٦فأكثر) وكذلك متوسطات الدرجة التي حصل عليها المعلم في كلا المقررين. وللتعرف على اتجاه هذه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه، وكذلك اختبار أقل فرق معنوي (LSD).

النتائج والمناقشة

عرض النتائج

يشير الجدول رقم (٣) إلى متوسط درجة التحصيل في مقرر الإصابات الرياضية (٤٣,٢٥) ومتوسط درجة التحصيل في مقرر انحرافات القوام (٤٠,٩٣)، حيث يتضح أن متوسط درجة التحصيل متقارب بحيث لا يشكل فروقا ملحوظة بين التحصيل

الجدول رقم (٣). يوضح البيانات الوصفية وقيم (ت) ومستوى الدلالة للتحصيل المعرفي في مقرري الإصابات الرياضية وانحرافات القوام.

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيم «ت»	مستوى الدلالة
درجة التحصيل المعرفي للإصابات الرياضية (٪)	٤٣,٢٥	١٦,٤٦	١,٠٢٦	٠,٣٠٨
درجة التحصيل المعرفي لانحرافات القوام (٪)	٤٠,٩٣	١٥,٥٦		

المعرفي لمعلمي التربية البدنية في كلا المقررين. وتدل قيم «ت» ومستوى الدلالة على عدم وجود فروق معنوية بين التحصيل المعرفي للمعلمين في كلا المقررين.

يتضح من الجدول رقم (٤) أن هناك فروقاً دالة إحصائيا (عند مستوى دلالة ٠.٠٥) بين المراحل الدراسية الثلاث (ابتدائي، ومتوسط، وثانوي) مع متوسط درجة الإصابات الرياضية، حيث بلغت قيمة «ف» (٣.٠٢٣). كما يتضح من الجدول نفسه عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين عدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التي حصل عليها المعلمون مع متوسط درجة الإصابات الرياضية، حيث بلغت قيمة «ف» (٠.٤٩٥ و١.٥٩٧) على التوالي.

الجدول رقم (٤). نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لإيجاد الفروق في الحصيلة المعرفية في مقرر الإصابات الرياضية تبعا لمتغير المرحلة الدراسية، وعدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
المرحلة الدراسية	بين المجموعات	١٥٥٦,٤	٢	٧٧٨,٢	٣,٠٢٣	*٠,٠٥
	داخل المجموعات	١٩٣٠٩,٦	٧٥	٢٥٧,٤		
	المجموع	٢٠٨٦٦	٧٧			
عدد سنوات الخبرة	بين المجموعات	٠,٧٧٥	٣	٠,٣٨٧	٠,٤٩٥	٠,٦١٢
	داخل المجموعات	٥٨,٧	٧٤	٠,٧٨٣		
	المجموع	٥٩,٤	٧٧			
عدد الدورات	بين المجموعات	١٢٦٨,٩	٣	٤٢٢,٩	١,٥٩٧	٠,١٩٧
	داخل المجموعات	١٩٥٩٧,١	٧٤	٢٦٤,٨		
	المجموع	٢٠٨٦٦	٧٧			

يتضح من الجدول رقم (٥) عدم وجود فروق دالة إحصائيا (عند مستوى دلالة ٠.٠٥) بين المراحل الدراسية الثلاث (ابتدائي، ومتوسط، وثانوي)، وعدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التي حصل عليها المعلمون مع متوسط درجة انحرافات القوام، حيث بلغت قيمة « ف» (١.٢٥٠،٠.٤٤١،١.٠٧٧) على التوالي.

الجدول رقم (٥). نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لإيجاد الفروق في الحصيلة المعرفية في مقرر انحرافات القوام تبعا لمتغير المرحلة الدراسية، عدد سنوات الخبرة، عدد الدورات.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
المرحلة الدراسية	بين المجموعات	٥٢٠,٢	٢	٢٦٠,١	١,٠٧٧	٠,٣٤٦
	داخل المجموعات	١٨١١٨,١	٧٥	٢٤١,٥		
	المجموع	١٨٦٨٣٨,٢	٧٧			
عدد سنوات الخبرة	بين المجموعات	٣٢٧,٢	٣	١٠٩,٠٩	٠,٤٤١	٠,٧٢٤
	داخل المجموعات	١٨٣١٠,٩	٧٤	٢٤٧,٤		
	المجموع	١٨٦٣٨,٢	٧٧			
عدد الدورات	بين المجموعات	٨٩٩,٠٦	٣	٢٩٩,٦	١,٢٥٠	٠,٢٩٨
	داخل المجموعات	١٧٧٣٩,٢	٧٤	٢٣٩,٧		
	المجموع	١٨٦٣٨,٢	٧٧			

يوضح الجدول رقم (٦) قيم اختبار شيفيه للتعرف إلى أي اتجاه تدل الفروق في متغير المرحلة الدراسية (ابتدائي، ومتوسط، وثانوي). حيث يتضح عدم وجود فروق بين المراحل الدراسية الثلاث قيد الدراسة. مما استدعى استخدام اختبار(LSD) للتعرف على مدى هذه الفروق، كما يشير جدول رقم (٧).

الجدول رقم (٦). نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للتعرف على الفروق في الحصيلة المعرفية في مجال الإصابات تبعا لمتغير المرحلة الدراسية.

المتغير	الفئات	ابتدائي	متوسط	ثانوي
المرحلة الدراسية	ابتدائي		٠,٠٩٠	٠,٩٧٣
	متوسط			٠,١٨١
	ثانوي			

يوضح الجدول رقم (٧) أقل فرق معنوي (LSD) للتعرف على الفروق في متغيرات المرحلة الدراسية (ابتدائي، ومتوسط، وثانوي)، حيث يتضح أن الفروق بين المراحل الدراسية الثلاث قيد الدراسة لصالح المرحلة الابتدائية.

الجدول رقم (٧). نتائج اختبار أقل فرق معنوي (LSD) للمقارنات البعدية للتعرف على الفروق في الحصيلة المعرفية في مقرر الإصابات تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية.

المتغير	الفئات	ابتدائي	متوسط	ثانوي
المرحلة الدراسية	ابتدائي		*٠,٠٢٩	٠,٨١٥
	متوسط			٠,٠٦٥
	ثانوي			

* دال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٥

الجدول رقم (٨). يوضح مصفوفة الارتباط باستخدام اختبار بيرسون (ر) بين المتغيرات قيد الدراسة.

المتغيرات	١	٢	٣	٤	٥	٦
١- العمر						
٢- مرحلة التدريس	-٠,٢٤*					
٣- سنوات الخبرة	٠,٨٥**	-٠,١٦				
٤- عدد والدورات والندوات	٠,٤٧**	٠,١٣	٠,٦٤**			
٥- تحصيل مقرر الإصابات الرياضية	٠,٠١	-٠,٠٤	٠,٠٦	٠,٠٨		
٦- تحصيل مقرر انحرافات القوام	-٠,٠٢	-٠,٠٩	-٠,٠٢	-٠,٠٦	٠,٢٢*	

* دال إحصائيا عند مستوى دلالة ≥ ٠,٠٥، ** دال إحصائيا عند مستوى دلالة ≥ ٠,٠١

أما الجدول رقم (٨) فيوضح معاملات الارتباط بين المتغيرات قيد الدراسة، ويلاحظ وجود علاقة طردية دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ≥ ٠,٠١ بين كل من العمر وسنوات الخبرة وعدد الدورات والندوات، وبين عدد الدورات والندوات وسنوات الخبرة. كما توجد علاقة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ≥ ٠,٠٥ بين درجة التحصيل المعرفي لمقرري الإصابات الرياضية وانحرافات القوام بلغت (٠,٢٢).

مناقشة النتائج

إن الاهتمام الجيد والإعداد السليم والتقويم المستمر لمعلم التربية البدنية أثناء الخدمة أمر هام نظراً للدور الحيوي والرئيسي الذي يلعبه معلم التربية البدنية سواء في وضع البرامج التنفيذية للمنهج الدراسي، أو متابعة التلاميذ وتوجيههم لممارسة مختلف الأنشطة الحركية بما يتناسب وإمكاناتهم واستعداداتهم وميولهم. لذا فإن عملية إعداده وتقويمه أثناء الخدمة ينبغي أن تحظى باهتمام بالغ ورعاية خاصة من قبل المسئولين والقائمين على شئون التربية والتعليم. حيث راعى الباحث أن يكون من ضمن أهداف الدراسة التعرف على المستوى المعرفي لمعلمي التربية البدنية في مقرري الإصابات الرياضية وانحرافات القوام لارتباطها بمفاهيم اللياقة البدنية والوقاية من الإصابات واعتدال القوام. وتساعد عملية تقويم أداء المعلم المؤسسات التعليمية المختلفة في قياس مدى تقدمه والكشف عن جوانب القوة والضعف في أدائه بهدف إعادة تأهيله بما يتناسب مع متطلبات المهنة. وبالرغم من أهمية الجانب المعرفي لدى معلم التربية البدنية إلا أنه لا يكتمل إلا بنجاح تطبيق هذه المعرفة على أداء الطالب السلوكي والمهاري.

وتشير نتائج الدراسة الحالية إلى الضعف الواضح في الحصيلة المعرفية للمقررين قيد الدراسة، حيث بلغ متوسط نسبة درجة الإصابات الرياضية (٤٣,٢٥٪)، مقابل (٤٠,٩٣٪) لانحرافات القوام، كما تشير نتائج اختبار «ت» إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي نسبة درجة الإصابات الرياضية

وانحرافات القوام قيمة «ت» (١,٠٢٦) ومستوى الدلالة (٠,٣٠٨). وعلى الرغم من ارتفاع متوسط نسبة درجة التحصيل المعرفي في الإصابات الرياضية مقارنة مع نسبة درجة التحصيل في انحرافات القوام إلا أن متوسط هذين المقررين تحت الحد الأدنى للنسبة المطلوبة للنجاح فيهما على مستوى برنامج البكالوريوس (٦٠٪). وقد يعود تدني هذا المستوى إلى زيادة المدى في سنوات العمل (١- ٣٠سنة) لدى هؤلاء المعلمين، حيث لوحظ من بيانات الدراسة أن ما يقارب (٧٠٪) من المعلمين قد أمضى أكثر (١٠) سنوات في المهنة مما يزيد من احتمالية عدم تجديده لهذه المعلومات خاصة في ظل عدم اشتراكه في دورات وندوات التأهيل المناسبة أثناء الخدمة، مما يؤكد ما أشار إليه (Miller, and housner,1998) في دراستهما إلى أن معظم معلمي التربية البدنية يرجعون أسباب ضعفهم المعرفي في المعارف المتعلقة بالتربية البدنية واللياقة إلى فقدانها على مر السنين. كما يرجع الباحث ضعف هذا المستوى إلى عدم حصول هؤلاء المعلمين على المعارف والمعلومات الحديثة التي تركز عليها كليات وأقسام التربية البدنية حاليا. وهذا الضعف في مستوى التحصيل لهذين المقررين يتفق مع دراسة كل من (الرحاحلة وشوكة ٢٠٠٧م)، ودراسة (الوزير ٢٠٠٠م)، (Miller, and Housner,1998). كما يتفق كذلك مع نتائج دراسة (المزيني والعنقري ٢٠٠٣م)، ودراسة (فيروز١٩٩٧م) فيما يتعلق بالحصيلة المعرفية لمعلمي التربية البدنية في مجالات التربية البدنية على المستوى المحلي بالمملكة العربية السعودية. ويرى الباحث أن هذا الضعف يرجع إلى نقص التأهيل وإلى عدم إتاحة درس التربية البدنية الحالي فرص تقديم معلومات معرفية إثرائية للطلاب، حيث يركز الدرس الحالي على ممارسة بعض الألعاب الجماعية والرياضات الفردية مع إهمال المفاهيم الصحية والوقائية الخاصة بهذين المقررين، وهذا ما أكده (Metzler,1998) في مقاله المرجعي عن زمن درس التربية البدنية، حين أشار إلى أن أغلب المعلمين يقضون معظم وقتهم في الترتيب والإشراف على الأنشطة بدلاً من إعطاء مفاهيم تتعلق بالجوانب البدنية والصحية وطرق الأمن والسلامة والوقاية في درس التربية البدنية. كما أن نقص عدد الساعات المعتمدة لهذين المقررين التي تقدم على مستوى مرحلة البكالوريوس غير كافية مما ساهم في تدني مستوى التحصيل لهذين المقررين مما يستوجب على المعلم الاهتمام بالتعليم الذاتي أو الاشتراك في برامج التعليم المستمر (دورات التأهيل). وهذا ما أشار إلى أهميته (Schemmpp,1995) في دراسة سابقة.

ويشير تحليل التباين الأحادي إلى وجود فروق دالة إحصائيا (عند مستوى دلالة ٠,٠٥) بين التحصيل المعرفي في مقرر الإصابات الرياضية مع المراحل الدراسية قيد الدراسة (ابتدائي، ومتوسط، وثانوي) قيمة «ف» (٠,٠٥) وعند استخدام اختبار شيفيه للتعرف على اتجاه هذه الفروق بين هذه المراحل الدراسية لم تكن النتيجة واضحة، ويرى الباحث أن

السبب قد يرجع إلى تقارب متوسط التحصيل في هذين المقررين، مما دعا إلى استخدام أسلوب إحصائي آخر متقدم وهو اختبار أقل فرق معنوي (LSD) والذي أظهر أن هذه الفروق لصالح المرحلة الابتدائية (٠,٠٢٩). كما أظهر تحليل التباين الأحادي أيضا عدم وجود فروق دالة إحصائيًا (عند مستوى دلالة ٠,٠٥) بين التحصيل المعرفي في مقرر الإصابات الرياضية مع عدد فئات سنوات الخبرة وعدد مرات الدورات والندوات.

كما أظهر تحليل التباين الأحادي كذلك عدم وجود فروق دالة إحصائيا (عند مستوى دلالة ٠,٠٥) بين التحصيل المعرفي في مقرر انحرافات القوام مع المراحل الدراسية قيد الدراسة (ابتدائي، ومتوسط، وثانوي) وعدد سنوات الخبرة وعدد مرات الدورات والندوات التي شارك بها هؤلاء المعلمون. مما يدل على عدم مساهمة هذه المتغيرات في تطوير وتحسين الحصيلة المعرفية لدى المعلمين في هذين المقررين.

ويشير متوسط عدد الدورات والندوات التي حضرها هؤلاء المعلمون (٨,٤٠) مقارنة مع متوسط سنوات الخبرة (١٣,١٢)، إلى أن هذا الضعف قد يعود إلى عدم الاهتمام بتقديم دورات التأهيل المناسبة والتي تساعد في زيادة معارف المعلم وتطوير مستوى أدائه. حيث من الملاحظ أن تدور معظم هذه الدورات حول التدريب الرياضي والتحكيم لبعض الألعاب الجماعية أو الرياضات الفردية. وهذا ما تؤكده العلاقة بين التحصيل في هذين المقررين وبين عدد الدورات والندوات التي شارك فيها هؤلاء المعلمون كما في الجدول رقم (٨)، حيث تراوحت هذه العلاقة بين (٠,٠٦ و٠,٠٨) على التوالي مع التحصيل المعرفي في مقرر الإصابات الرياضية و(-٠,٠٢ و-٠,٠٦) مع التحصيل في مقرر انحرافات القوام. وهذا ما أكدته العلاقة الضعيفة أيضا بين التحصيل في مقرر الإصابات الرياضية ومقرر انحرافات القوام (٠,٢٢). وهي عكس العلاقة المتوقعة التي أشارت إلى وجود علاقة طردية بين عدد سنوات الخبرة وعدد الدورات ومستوى التحصيل المعرفي بشكل عام.

التوصيات

في حدود نتائج هذه الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

- زيادة عدد ساعات تدريس طرق الوقاية من الإصابات الرياضية المدرسية وبرامج الوقاية من انحرافات القوام في محتوى المقررين.

- الاهتمام بالدورات التدريبية أثناء الخدمة والتي تساعد على تطوير الجانب المعرفي لمعلمي التربية البدنية.

- التركيز على الجانب التطبيقي (إجراءات الإسعافات الأولي بالنسبة لمقرر الإصابات الرياضية، وبرامج التمرينات العلاجية بالنسبة لمقرر الانحرافات القوامية) ضمن الجزء التطبيقي، مع تخصيص الوقت الكافي للتدريب.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

إبراهيم، علي يحي. *دراسة تحليلية لبعض مقررات المواد الصحية بكليات التربية الرياضية للبنين*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية للبنين بالهرم، جامعة حلوان، ١٩٩٦م.

أبو لبده، محمد سبع. *مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي*. ط٤. الأردن: الجامعة الأردنية، ١٤١٦هـ.

البرادعي، رنا مصطفى. *بناء اختبار معرفي لقياس الحصيلة المعرفية لمدربي التايكوندو في الأردن*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، ٢٠٠٤م.

حتاملة، محمود عايد علي. *الحصيلة المعرفية لدى مدربي ولاعبي الكرة الطائرة في الأردن*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، ٢٠٠٢م.

الحوري، محمد محمود فياض. *الحصيلة المعرفية العلمية لدى مدربي الكاراتيه في الأردن*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن، ٢٠٠٣م.

الخصاونة، أمان والزعبي، زهير. «الحصيلة المعرفية العلمية لدى لاعبي ومدربي ألعاب القوى في الأردن»، *مجلة جامعة النجاح للأبحاث، (العلوم الإنسانية)*، المجلد ٢١، العدد (٣)، ٢٠٠٧م.

الخولي، أمين أنور. «مصادر المعرفة الرياضية لطلبة وطالبات جامعة حلوان». المؤتمر العلمي الرابع، *مجلة دراسات وبحوث التربية الرياضية*، جامعة حلوان، القاهرة، المجلد (٢)، ١٩٨٣م.

الرحاحلة، وليد وشوكة، نارت. «دراسة مقارنة للحصيلة المعرفية في مجال اللياقة البدنية بين طلبة كلية التربية الرياضية بالجامعة الأردنية وجامعة اليرموك». *مجلة أبحاث اليرموك، (سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية)*، المجلد ٢٣، العدد (٤)، ٢٠٠٧م.

السطري، رائد؛ زايد، زياد و الصقهان، عبدالعزيز. «الحصيلة المعرفية في لعبة كرة السلة والتدريب الرياضي لدى معلمي التربية البدنية في المملكة العربية السعودية». *المؤتمر العلمي الدولي الثالث، «نحو رؤية مستقبلية لثقافة بدنية شاملة»* جامعة اليرموك، مجلد البحوث، الجزء (١)، ٢٠٠٩م.

شموخ، نبيل. «المستوى المعرفي بكرة اليد لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية بمديرية إربد الثانية». *مجلة أبحاث اليرموك*، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، (١٩٩٦م).

فرحات، ليلى السيد. *القياس والاختبار في التربية الرياضية*. القاهرة: جامعة حلوان، ٢٠٠١م.

الفرطوس، علي سموم. «دراسة المستوى المعرفي بكرة السلة لطلبة المرحلة الإعدادية في محافظة ديالي».

مجلة كلية التربية الرياضية، جامعة ديالى، المجلد [illegible]، العدد (٤)، ٢٠٠٤م.

فوزي، جميل الرشيد. «دراسة مدى معرفة مدرسي التربية البدنية بالمبادئ الأساسية للإسعافات الأولية والسلامة»، الندوة العلمية لأقسام التربية البدنية بجامعات دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية «واقع التربية البدنية المدرسية ومستقبلها في دول مجلس التعاون»، قسم التربية البدنية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ٢٩ – ٣٠ إبريل، ١٩٩٧م.

الكردي، عصمت. «الحصيلة المعرفية لدى مدربي ولاعبي المنتخبات الوطنية للاتحادات الأهلية العربية لكرة الطائرة»، ندوة علوم الرياضة ودورها في الإنجاز الرياضي، قسم التربية البدنية وعلوم الحركة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٧ – ١٩ إبريل، ٢٠٠٦م

المزيني، خالد والعطري، عبدالرحمن. «الحصيلة المعرفية في فسيولوجيا الجهد البدني والميكانيكا الحيوية لدى معلمي التربية البدنية في مدينة الرياض»، مجلة جامعة الملك سعود، (العلوم التربوية والدراسات الإسلامية) مجلد (١٥)، ٢٠٠٣م.

الوزير، أحمد عبد القادر. *المعرفة الرياضية لمعلمي التربية الرياضية بمنطقة المدينة المنورة*، رسالة ماجستير غير منشورة، ٢٠٠٠م

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Heath., F. Kamal, F. «Matching Teaching Strategies with Learning Styles in Undergraduate Sport History Course International». *Journal of Physical Education*. 30, No (3),(1993), 26-37.

Mauress, D. et al.«The Influence of Subject Matter Experience on Pedagogical Content Knowledge.» *American Education Research Association* (April 1994), 4-8.

Miller, M. G. and Hoerner, L. «A Survey of Health-related Physical Fitness Knowledge Among Preservice and In service Physical Educations». *Physical Educator*, 8255, No (4) (1998), 176-87.

Metzler,M. «A Review of Research on Time in Sport Pedagogy». *Journal of Teaching in Physical Education*, (8),(1989),87-103.

Lasia,I. *Knowledge of Physical education and voluntary Coaches in Hong Kong secondary school in Episode*. Sinaky, W Hong KongK,1995

Ohio, Zeng. *Construction and Validation of Knowledge Test for the United State Volleyball Association Level Coaching Certification*. Doctoral Dissertation, University of Iowa, U.S.A,2003.

Lawson,S. *Achievement Goal Orientations in Physical Rehabilitation*. Doctoral Dissertation, Faculty of the Graduate School, University of Maryland U.S.A, 2005.

Chan, A. Wong, Th. Cheung, G. *Lay Knowledge of Physical Education Teachers About the Emergency Management of Dental Trauma in Hong Kong*. The Prince Philip Dental Hospital Hong Kong, 2001

Hozman, G. Kozulin, A. *Enhancing Cognitive Skills in Blind Learner*. Jerusalem, 2005

Schempp, P.G. «Learning on the Job: An Analysis of the Acquisition of a Teacher's Knowledge» *Journal of Research and Development in Education*. 28, No (4),1995,237-244.

Yinger, Hoerner. *Sport Injuries. The unpacked Epidemic*. John Wright PSGPAC, Massachusetts. U.S.A,1982.

The Knowledge Achievement in the Sport Injuries and Posture Deformities for the Physical Educators in the Gazan Educational Stage at the Kingdom of Saudi Arabia

Ali, M. Jbbari,
Assistant Professor, Exercise Physiologist
College of Physical Education & Sport, King Saud University
Al Riyadh , Kingdom of Saudi Arabia, P.O. Box: 19949, Postal Code:11411
E-mail: agbbari@ksu.edu.sa
(Received 1/4/1432H; accepted for publication 18/7/1432H.)

Keywords: Knowledge Achievement, Sport injuries, Posture deformities, Physical Educators.

Abstract. This study aimed to identify The Knowledge achievement for the physical educators in the sports injuries and posture deformities courses at Gazan educational zone in the kingdom of Saudi Arabia, in addition to identify the Achievement differences in these two courses Also, this study aimed to identity the relationship between the achievement in these two courses and between the following factors: age, teaching stages, years of experiences, and number of workshops and seminars.

The Descriptive survey method has been used in this study. the population was (289) educators,(78) has been randomly selected as a sample for this study from all the school years, with age average of (35,63) years. The average of years experiences were (13,12) years, and the average of seminars and workshop numbers was (8,40).All the sample individuals have taken a written exam where the consistence and validity of the test containing (28) questions in the sports injuries and poster deviations courses. The study results indicated that there was a clear lack of knowledge achievement in the average of the sample individuals, which was (43,25, 40,93) for the two courses respectively. There was no significant differences between the two averages at (0,05).The one- way ANOVA indicated that there was a significant differences at (0,05) between the school stages and achievement level in sport injury course in favor of preparatory stage, and the L.S.D test indicated an average of (0,029). At the meantime the school stage average showed no significant differences in the posture deviations course. Also, there was no significant differences between the years of experiences, the number of seminars, workshops, and the achievement level in these two courses. The study results also indicated a weak significant relationship between the study factors and achievement level in these two courses.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص٣٩١-٤٢١، الرياض (٢٠١٢م/١٤٣٣هـ)

أدلة النصارى على ألوهية المسيح ومعجزاته من القرآن الكريم (جمعاً ودراسةً)

حمود بن إبراهيم بن حمود بن سلامة

أستاذ العقيدة والأديان المساعد بقسم الثقافة الإسلامية، كلية التربية، جامعة الملك سعود

الرياض، المملكة العربية السعودية، ص.ب ٢٤٥٨ الرمز ١١٤٥١

E-mail: humood4@gmail.com

(قدم للنشر في ١/١٢/١٤٣١هـ؛ وقبل للنشر في ١٨/١١/١٤٣٢هـ)

الكلمات المفتاحية: تفسير القرآن، المسيح، الألوهية، المعجزات، النصارى.

ملخص البحث. عمد النصارى إلى المتشابه من القرآن ليدللوا على صحة معتقدهم في ألوهية المسيح من خلال بعض أوصافه ومعجزاته الواردة في القرآن.

واستدلال النصارى من القرآن على علم المسيح المطلق للغيب باطل ولا يصح؛ وما جاء في كتاب الله من ذلك إنما يدلُّ على اختصاصه ببعضِ علم الغيب لا مطلقه، ولم يكن ذلك قاصراً عليه.

وأما استدلالهم على عصمته – عليه السلام – من القرآن؛ فليس فيه دلالة على اختصاص المسيح به، بل يشمله وأمه وذريتها، فما يقال عن المسيح يصح أن يُقال عن مريم – عليها السلام – وذريتها.

وأما معجزات المسيح التي أتى بها فهي مقيدة بالإذن من الله له، لكونها مما يختص اللهُ به، ولو كان – عليه السلام – إلهاً لما احتاج أن يُقيَّد ذلك بإذن الله.

وأما ميلاده – عليه السلام – فمع كونه جاء بطريقةٍ معجزة؛ إلا أنه لا يصح أن يُرفع فوق مقامه الذي أنزله اللهُ إياه.

وشفاعة المسيح – عليه السلام – ثابتة كما ثبتت لغيره من الأنبياء، فلا يصح أن تكون مسوغاً لإلباسه صفة الألوهية؛ وإلا لصحَّ ذلك مع غيره من الأنبياء وحاشاهم.

المقدمة

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله، وعلى آله وصحبه ومن اقتفى أثره إلى يوم الدين، أما بعد:

فإن الله أنزل القرآن الكريم خاتماً لكتبه، وتحدى به الثقلين أن يأتوا بمثله، يقول تعالى: ﴿ قُل لَّئِنِ ٱجْتَمَعَتِ ٱلْإِنسُ وَٱلْجِنُّ عَلَىٰٓ أَن يَأْتُوا۟ بِمِثْلِ هَـٰذَا ٱلْقُرْءَانِ

لَا يَأْتُونَ بِمِثْلِهِۦ وَلَوْ كَانَ بَعْضُهُمْ لِبَعْضٍ ظَهِيرًا ﴾ (الإسراء:٨٨)، وأخبر عنه أنه ﴿ لَّا يَأْتِيهِ ٱلْبَٰطِلُ مِنۢ بَيْنِ يَدَيْهِ وَلَا مِنْ خَلْفِهِۦ ۖ تَنزِيلٌ مِّنْ حَكِيمٍ حَمِيدٍ ﴾ (فصلت:٤٢)، ولما كان منزلاً من عندِ الحكيم الحميد فلا يمكن أن تتعارض آياته ونصوصه، كيف وهو من عند الله، يقول تعالى: ﴿ أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ ٱلْقُرْءَانَ ۚ وَلَوْ كَانَ مِنْ عِندِ غَيْرِ ٱللَّهِ لَوَجَدُوا۟ فِيهِ ٱخْتِلَٰفًا كَثِيرًا ﴾ (النساء:٨٢).

ولمكانة القرآن العظيمة عند المسلمين؛ سعى أعداءُ الدين من النصارى وغيرهم إلى محاولة تشويه معانيه، وصرف دلالات الآيات إلى ما يوافق أهواءهم، فقاموا بالبحث في القرآن الكريم عما يزعمون أنه موافق لدينهم ومُؤيِّد لعقيدتهم في تأليه المسيح، والقول بالتثليث، وغير ذلك مما يعتقدون.

وقد كنت أثناء إعدادي لبحث الدكتوراه ألتقي بعدد من القساوسة والرهبان، وكان احتجاجهم بالقرآن على صحة معتقدهم أمراً مشتهراً عندهم، وأن الإسلام إنما جاء ليؤكد الديانة المسيحية المُثلَّثة، وكانت طريقتهم ماثلةً أمامي، ويتوارد عليَّ دوماً سؤالٌ؛ ماذا لو تمّ نقاشهم مع العامة من المسلمين؟ وكيف سيتمكن المسلم من الرد على مثل ذلك؟ وهل سيكون له أثر في زعزعة ثقته بكتاب الله؟ سيما وأن استدلالهم إنما يكون بالقرآن، مما يُثير تساؤلات ويزرع شكوكاً.

كل هذه الأمور جعلتني أجِدُّ في جمع الآيات التي يستدل بها النصارى على صحة عقيدتهم، وبيان معناها الصحيح، ثم تفنيد استدلالهم بها.

وبعد استقصاء الآيات وجمعها؛ وجدتُ أن البحث سيطول ويتشعب، لذا رأيتُ أن أحصره فيما يتعلق باعتقادهم ألوهية المسيح ومعجزاته، وقد سميته: **أدلة النصارى على ألوهية المسيح ومعجزاته من القرآن الكريم «جمعاً ودراسةً»**.

أهمية الموضوع وأسباب الاختيار

١ – الذود والدفاع عن كتاب الله مسؤولية جميع المسلمين كلٌّ بحسبه، وأما بيان معانيه على ما يختاره أئمة المفسِّرين المعتبرين من المتقدمين والمتأخرين فهو مسؤولية العلماء وطلاب العلم، وهذا البحث لبنة صغيرة، يرجو صاحبها أن تُسهم في ذلك.

٢ – يعلق في أذهان بعض المسلمين شيءٌ من شبهاتٍ ومتشابهاتٍ يستدل بها النصارى من القرآن الكريم على تقرير معتقدهم وديانتهم، أو للطعن في كلام الله، فإزالة ذلك تمثل حافزاً على الكتابة.

٣ – كثرة المؤلفات التي ألّفها النصارى للطعن في القرآن الكريم، وردُّ تلك الافتراءات ودحضها يُمثّل نوعاً من الدفاع الأصيل الذي سلَكه أئمة السلف في مواجهة الباطل وأهله، سواءً من أتباع الفرق الإسلامية المنحرفة أو من أصحاب الملل والديانات الأخرى.

٤ – الأثر البالغ الذي تُخلِّفه المناقشات والمناظرات في هذا الزمن من خلال وسائل الإعلام، وعبر الوسائط المرئية والمسموعة، ومواقع الشبكة العنكبوتية (الانترنت)، ولذلك الأثر البالغ في نفوس

الأتباع من جميع الأديان، فكان نقاش مثل هذه المواضيع محتماً ولازماً على المختصين.

أهداف البحث

١ – التأكيد على أصالة القرآن الكريم وجودته، وخلوه من الباطل والزيغ والدعوة إلى الشرك ونحوه.

٢ – بيان المعاني الصحيحة للآيات التي قد يُتوهم معناها أو يُلبَّسُ بها على عوام المسلمين.

٣ – بيان وتجلية أن القرآن الكريم الذي أنزله اللهُ على نبينا محمد – صلى الله عليه وسلم – إنما جاء بتوحيد الله وإفراده بالعبادة، وذلك مناقضٌ مناقضةً تامةً لدعوة النصارى وقولهم بالتثليث.

٤ – إثراء مكتبات العقيدة الإسلامية والملل والنحل والتفسير بشيء من الردود على شبهات النصارى حول القرآن الكريم، مع بيان المعاني الصحيحة أو الراجحة لما قد يُتوهم إشكاله.

منهج البحث

سلكتُ في هذا البحث المسلك الاستقرائي النقدي، بحيث أستقرأُ النصوص الشرعية التي يستدلُّ بها النصارى في كتبهم، ويتأولونها بما يتوافق مع أهوائهم، ثم أنقدها مُبيّناً القول الصحيح أو الأقرب إليه في الآية.

وقد قمتُ – في سبيل تحقيق ذلك – بالإجراءات التالية:

١ – بيان معتقد النصارى في كل مطلب من المطالب الواردة، وذلك من خلال كتبهم ومصادرهم المعتمدة عندهم، مع الحرص عند النقل على عدم الاقتصار على طائفةٍ واحدةٍ من طوائفهم المشتهرة.

٢ – جمعتُ الآيات التي يستدل بها النصارى على ألوهيَّة المسيح – عليه السلام – ومعجزاته، ثم أوردتُ أقوالهم حولها ملتزماً نصوصهم إلا ما دعت الحاجة إلى اختصاره أو التصرف فيه.

٣ – رجعتُ إلى جملة من مصادر التفسير، سواء منها التفسير بالمأثور، كتفسير الطبري، وتفسير البغوي، وتفسير ابن كثير، وتفسير السعدي، أو التفسير بالمعقول (بالرأي)، كتفسير الرازي، وابن عطية، والبيضاوي، كما حرصتُ أن تكون التفاسير جامعةً بين منهج المتقدمين كالطبري والبغوي وابن عطية وغيرهم، والمتأخرين كالألوسي وابن سعدي وابن عاشور، كما رجعتُ إلى بعض كتب الاعتقاد والملل التي عنيت بالرد على النصارى، ودحض شبههم.

٤ – اختصار المعلومة – قدر الإمكان – اختصاراً غير مخلٍ، ليسهل الاطلاع عليها، وتحصل الفائدة المرجوة منها.

٥ – الالتزام بإرجاع الأقوال – قدر الاستطاعة – إلى مصادرها الأصلية.

٦ – اتبعتُ الطريقةَ المختصرة في الإحالة، وذلك بذكر اسم الكتاب ثم الجزء والصفحة، وأخَّرتُ كامل التفاصيل إلى قائمة المراجع.

٧ – عزوتُ الآيات القرآنية الواردة في الرسالة إلى مواضعها من القرآن الكريم، بذكر اسم السورة، ورقم الآية.

٨ – قمت بتخريج الأحاديث الواردة، وذلك بذكر اسم الباب ثم الجزء والصفحة ثم رقم الحديث.

خطة البحث

قسَّمتُ البحث إلى: مقدمة، وثلاثة مباحث تشتمل على ثمانية مطالب ثم الخاتمة، كما يلي:

- **المبحث الأول: المتشابه: تعريفه والحكمة منه، وموقف المخالفين تجاهه.**
  - **المطلب الأول:** تعريف المتشابه وأنواعه، وفيه فقرتان:
    - أ. تعريف المتشابه.
    - ب. أنواع المتشابه.
  - **المطلب الثاني:** الحكمة من وجود المتشابه في القرآن الكريم.
  - **المطلب الثالث:** موقف المخالفين من المتشابه في القرآن الكريم.
- **المبحث الثاني: ألوهية المسيح – عليه السلام – ، وفيه ثلاثة مطالب:**
  - **المطلب الأول:** علم الغيب، وفيه ثلاث فقرات:
    - أ. موجز معتقد النصارى.
    - ب. أدلتهم من القرآن الكريم.
    - ج. دراسة الأدلة.
  - **المطلب الثاني:** العصمة من الخطأ، وفيه ثلاث فقرات:
    - أ. موجز معتقد النصارى.
    - ب. أدلتهم من القرآن الكريم.
    - ج. دراسة الأدلة.
  - **المطلب الثالث:** مصدرُ الخَلْقِ والحياة، وفيه ثلاث فقرات:
    - أ. موجز معتقد النصارى.
    - ب. أدلتهم من القرآن الكريم.
    - ج. دراسة الأدلة.
- **المبحث الثالث: معجزات المسيح – عليه السلام – ، وفيه مطلبان:**
  - **المطلب الأول: الولادة**، وفيه ثلاث فقرات:
    - أ. موجز معتقد النصارى.
    - ب. أدلتهم من القرآن الكريم.
    - ج. دراسة الأدلة.
  - **المطلب الثاني: شفاعةُ المسيح – عليه السلام – ، وفيه ثلاث فقرات:**
    - أ. موجز معتقد النصارى.
    - ب. أدلتهم من القرآن الكريم.
    - ج. دراسة الأدلة.
- **الخاتمة**: ذكرتُ فيها أهم النتائج التي توصلت إليها في هذا البحث.

المبحث الأول

المتشابه: تعريفه والحكمة منه، وموقف المخالفين تجاهه

المطلب الأول: تعريف المتشابه وأنواعه

أ – تعريف المتشابه

الشبه والشبيه: المثل، والجمع أشباه، وأشبه الشيءُ الشيءَ ماثله، وفي المَثَل: من أشبه أباه فما ظلم، قال تعالى: ﴿ ٱللَّهُ نَزَّلَ أَحۡسَنَ ٱلۡحَدِيثِ كِتَٰبٗا مُّتَشَٰبِهٗا مَّثَانِيَ تَقۡشَعِرُّ مِنۡهُ جُلُودُ ٱلَّذِينَ يَخۡشَوۡنَ رَبَّهُمۡ ﴾ (الزمر: ٢٣) أي أنه متماثلٌ في الإتقان والإحكام.

والأصل في التشابه التماثل، ثم تُوسع فيه ليشمل كل التباس وإن اختلفت درجته من شخص لآخر[١]، ومنه قوله تعالى: ﴿ هُوَ ٱلَّذِيٓ أَنزَلَ عَلَيۡكَ ٱلۡكِتَٰبَ مِنۡهُ ءَايَٰتٞ مُّحۡكَمَٰتٌ هُنَّ أُمُّ ٱلۡكِتَٰبِ وَأُخَرُ مُتَشَٰبِهَٰتٞۖ فَأَمَّا ٱلَّذِينَ فِي قُلُوبِهِمۡ زَيۡغٞ فَيَتَّبِعُونَ مَا تَشَٰبَهَ مِنۡهُ ٱبۡتِغَآءَ ٱلۡفِتۡنَةِ وَٱبۡتِغَآءَ تَأۡوِيلِهِۦۖ وَمَا يَعۡلَمُ تَأۡوِيلَهُۥٓ إِلَّا ٱللَّهُۗ وَٱلرَّٰسِخُونَ فِي ٱلۡعِلۡمِ يَقُولُونَ ءَامَنَّا بِهِۦ كُلّٞ مِّنۡ عِندِ رَبِّنَاۗ وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّآ أُوْلُواْ ٱلۡأَلۡبَٰبِ ﴾ (آل عمران: ٧)، قال ابن سعدي: (أي يلتبس معناها على كثير من الأذهان، لكون دلالتها مجملة، أو يتبادر إلى بعض الإفهام غير المراد منها، فالحاصل أن منه آيات بينة واضحة لكل أحدٍ، وهي الأكثر التي يرجع إليها، ومنه آيات تشكل على بعض الناس)[٢].

وقد اختلف في معنى المتشابه في القرآن الكريم، فقيل: المتشابه ما لم يكن لأحدٍ إلى علمه سبيل، وقيل: ما يحتمل وجوهاً، وقيل: المتشابه منسوخ القرآن، وأمثاله، وأقسامه، وما نؤمن به ولا يترتب عليه عمل، وقيل: المتشابه ما فيه تصريف وتأويل، وقيل: المتشابه ما يُرجع فيه إلى غيره[٣].

ب – أنواع المتشابه

يمكن القول إن المتشابه على نوعين:

١ – المتشابه الحقيقي: وهو مالا يعلمه أحد من الخلق، كالعلم بحقائق ذات الله – سبحانه وتعالى –.

٢ – المتشابه الإضافي: وهو ما اشتبه على بعض الناس دون عمومهم، ويُحتاج في فهم معناه الحقيقي إلى دليل آخر.

يقول الإمام الشاطبي: (ما أشكل معناه، ولم يبين مغزاه كان من المتشابه الحقيقي، كالمجمل من الألفاظ وما يظهر من التشبيه، أو من المتشابه الإضافي، وهو ما يحتاج في بيان معناه الحقيقي إلى دليل خارجي، وإن كان في نفسه ظاهر المعنى)[٤].

المطلب الثاني: الحكمة من وجود المتشابه في القرآن الكريم

اجتهد العلماء – قديماً وحديثاً – في بيان الحكمة من وجود المتشابه في القرآن الكريم، ويُمكن إجمال

---

(١) انظر: ابن منظور، د.ت، ١٣/٥٠٣؛ المطرودي، ١٤١٦هـ، ص ١٢ – ١٣؛ عمارنه، ١٤٢٣هـ، ص ٤٣.

(٢) السعدي، ١٤٢١هـ، ص ١٢٢.

(٣) انظر: عبد الرزاق، د.ت، ص ١٠ – ١١.

(٤) الشاطبي، د.ت، ٢/٢٣٣؛ وانظر: الحنفي، ١٣٩١هـ، ص ٢٣٤.

ذلك فيما يلي:

١ – الحث على التأمل والتفكير والاجتهاد في كتاب الله، ومداومة البحث والنظر والمدارسة له، لاستخراج دلالات الآيات واستنباط الأحكام، إذ القرآنُ أساس الشريعة الإسلامية في كل زمان ومكان، والاجتهاد باقٍ في الأمة إلى قيام الساعة، وذلك حافزٌ لمزيدٍ من التأمل والاستنباط.

٢ – إقامة الحجة على العرب؛ فمع أن القرآن نزل بلغتهم إلا أنهم عجزوا عن إدراك كل حقائقه والإحاطة بها، وفيه إثبات تفرّد الله بالإحاطة علماً بكل شيء – سبحانه وبحمده – والله بكل شيءٍ محيط.

٣ – الابتلاء والاختبار للمؤمنين في إيمانهم بالغيب وما استأثر الله بعلمه، كحقائق اليوم الآخر، ولذلك كان الإيمان بالغيب ركناً من أركان الإيمان لا يكتمل إلا به، قال تعالى: ﴿ لَّيْسَ ٱلْبِرَّ أَن تُوَلُّوا۟ وُجُوهَكُمْ قِبَلَ ٱلْمَشْرِقِ وَٱلْمَغْرِبِ وَلَٰكِنَّ ٱلْبِرَّ مَنْ ءَامَنَ بِٱللَّهِ وَٱلْيَوْمِ ٱلْءَاخِرِ وَٱلْمَلَٰٓئِكَةِ وَٱلْكِتَٰبِ ﴾ (البقرة:١٧٧)، وقال تعالى: ﴿ الٓمٓ ۝ ذَٰلِكَ ٱلْكِتَٰبُ لَا رَيْبَ ۛ فِيهِ ۛ هُدًى لِّلْمُتَّقِينَ ۝ ٱلَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِٱلْغَيْبِ وَيُقِيمُونَ ٱلصَّلَوٰةَ وَمِمَّا رَزَقْنَٰهُمْ يُنفِقُونَ ﴾ (البقرة: ١ – ٣).

٤ – دعوة الأمة إلى امتثال أقوال العلماء الراسخين، ولزوم مجالسهم، لأنهم – بعد الله – خير طريق ووسيلة لفهم ما أشكل من كتاب الله وخفي معناه، وفي المقابل فيه التحذير من أهل الأهواء والبدع الذين يتبعون المتشابه من القرآن ابتغاء الفتنة وموافقةً للهوى.

٥ – أن وجود المتشابه في القرآن يُعدُّ باباً من أبواب الدعوة إلى قراءة كتاب الله، فأهل الملل المُعادية للإسلام سيجدون في المتشابه ما يدعو إلى النظر ابتداءً في القرآن، ومحاولة تلمس أي خلل – وحاشا كلام الله – يطرأ على قاصري الأفهام، ومن في قلبه مرض، ولكنهم بعد النظر والتأمل يظهر لمن كان منهم منصفاً متجرداً عظمة هذا الإعجاز، وبلاغة عبارته وفصاحته، فيكون هادياً لهم بإذن الله[(٥)].

المطلب الثالث: موقف المخالفين من المتشابه في القرآن الكريم

دأب أهل الأهواء وأعداء الدين والملّة على تتبع متشابه القرآن، لمحاولة التشكيك في النصوص الشرعية والمسلّمات العقدية، وضَرْب كلام الله بعضه ببعض، والنيل من إعجاز القرآن وبلاغته؛ حتى يتفق مع أهوائهم الضالة، وشهواتهم الفاسدة، فتجدهم يأخذون بالمتشابه من نصوص الوحيين، ويتركون النصوص الصريحة المحكَمة، التي تدحض باطلهم، وتبطل فهمهم، وهذا حالُ أهل الزيغ والضلال الذي حذرنا الله منه في قوله تعالى: ﴿ هُوَ ٱلَّذِىٓ أَنزَلَ عَلَيْكَ ٱلْكِتَٰبَ مِنْهُ ءَايَٰتٌ مُّحْكَمَٰتٌ هُنَّ أُمُّ ٱلْكِتَٰبِ وَأُخَرُ مُتَشَٰبِهَٰتٌ ۖ فَأَمَّا ٱلَّذِينَ فِى قُلُوبِهِمْ زَيْغٌ فَيَتَّبِعُونَ مَا تَشَٰبَهَ مِنْهُ ٱبْتِغَآءَ ٱلْفِتْنَةِ وَٱبْتِغَآءَ تَأْوِيلِهِۦ ۗ وَمَا يَعْلَمُ

(٥) للاستزادة، انظر: المطرودي، ١٤١٦هـ، ص ١١١ – ١١٧؛ نمارنه، ١٤٢٣هـ، ص ٧٤ – ٧٥.

تَأْوِيلَهُۥٓ إِلَّا ٱللَّهُ ۗ وَٱلرَّٰسِخُونَ فِى ٱلْعِلْمِ يَقُولُونَ ءَامَنَّا بِهِۦ كُلٌّ مِّنْ عِندِ رَبِّنَا ۗ وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّآ أُو۟لُوا۟ ٱلْأَلْبَٰبِ ﴾ (آل عمران: ٧).

وقد أخذ بهذا المنهج الضال بعضُ النصارى، فلووا أعناق النصوص ليستدلوا بها على معتقداتهم من القول بالتثليث وألوهية المسيح وغيرها من العقائد الباطلة.

وقد حذرنا النبي – صلى الله عليه وسلم – من هؤلاء المحرِّفين للكتاب والسُّنة، والمتبعين للمتشابهات ابتغاء الفتنة وابتغاء تأويل كلام الله على غير مراده؛ فعن عائشة – رضي الله عنها – قالت: «تَلا رَسُولُ اللَّهِ – صلى الله عليه وسلم – هَٰذِهِ الآية: ﴿ هُوَ ٱلَّذِىٓ أَنزَلَ عَلَيْكَ ٱلْكِتَٰبَ مِنْهُ ءَايَٰتٌ مُّحْكَمَٰتٌ هُنَّ أُمُّ ٱلْكِتَٰبِ وَأُخَرُ مُتَشَٰبِهَٰتٌ ۖ فَأَمَّا ٱلَّذِينَ فِى قُلُوبِهِمْ زَيْغٌ فَيَتَّبِعُونَ مَا تَشَٰبَهَ مِنْهُ ٱبْتِغَآءَ ٱلْفِتْنَةِ وَٱبْتِغَآءَ تَأْوِيلِهِۦ ۗ وَمَا يَعْلَمُ تَأْوِيلَهُۥٓ إِلَّا ٱللَّهُ ۗ وَٱلرَّٰسِخُونَ فِى ٱلْعِلْمِ يَقُولُونَ ءَامَنَّا بِهِۦ كُلٌّ مِّنْ عِندِ رَبِّنَا ۗ وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّآ أُو۟لُوا۟ ٱلْأَلْبَٰبِ ﴾ (آل عمران: ٧).

قَالَت: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ – صلى الله عليه وسلم –: فَإِذَا رَأَيْت الَّذِينَ يَتَّبِعُونَ مَا تَشَابَهَ مِنْهُ، فَأُولَئِك الَّذِينَ سَمَّى اللَّهُ فَاحْذَرُوهُمْ»[٦].

وقد بيّن الإمام الشاطبي خطورة الاستدلال بالمتشابهات، وتأويلها على غير وجهها، وأن هذا عملُ المبتدعة وأهل الأهواء، بل وحتى أهل الملل الأخرى كالنصارى، كما نبّه على المنهج الشرعي في التعامل مع هذه المتشابهات، فقال: (ومنها: انحرافهم عن الأصول الواضحة إلى اتباع المتشابهات التي للعقول فيها مواقف، وطلب الأخذ بها تأويلاً، كما أخبر الله تعالى في كتابه إشارة إلى النصارى في قولهم بالثالوثي بقوله: ﴿ فَأَمَّا ٱلَّذِينَ فِى قُلُوبِهِمْ زَيْغٌ فَيَتَّبِعُونَ مَا تَشَٰبَهَ مِنْهُ ﴾، وقد عَلِمَ العلماءُ أنّ كلّ دليلٍ فيه اشتباه وإشكال ليس بدليل في الحقيقة حتى يتبين معناه ويظهر المراد منه، ويُشتَرَط في ذلك أن لا يعارضه أصلٌ قطعي، فإذا لم يظهر معناه لإجمال أو اشتراك، أو عارضه قطعي كظهور تشبيه فليس بدليل؛ لأن حقيقة الدليل أن يكون ظاهراً في نفسه ودالاً على غيره، وإلا احتيج إلى دليل، فإن دلَّ الدليل على عدم صحته فأحرى أن لا يكون دليلاً.. ومدار الغلط في هذا الفصل إنما هو على حرف واحد؛ وهو الجهل بمقاصد الشرع، وعدم ضم أطرافه بعضها لبعض، فإن مأخذ الأدلة عند الأئمة الراسخين إنما هو على أن تؤخذ الشريعة كالصورة الواحدة بحسب ما ثبت من كلياتها وجزئياتها المرتبة عليها، وعامِّها المرتب على خاصِّها، ومطلَقِها المحمول على مقيَّدِها، ومجملها المفسَّر ببيِّنها، إلى ما سوى ذلك من مناحيها..)[٧].

كما أبطل شيخ الإسلام ابن تيمية استدلال النصارى بكتاب الله على شيءٍ من معتقداتهم، قال

(٦) أخرجه البخاري، ١٤٠٧هـ، ٤/١٦٥٥، ح (٤٢٧٣): باب ﴿ وَإِنِّىٓ أُعِيذُهَا بِكَ وَذُرِّيَّتَهَا مِنَ ٱلشَّيْطَٰنِ ٱلرَّجِيمِ ﴾؛ ومسلم، د.ت، ٤/٢٠٥٣، ح (٢٦٦٥): باب النهي عن اتباع متشابه القرآن، والتحذير من مُتبعيه، والنهي عن الاختلاف في القرآن.

(٧) الشاطبي، د.ت، ١/٢٣٩ – ٢٤٥.

– رحمه الله –: (وحينئذ فهؤلاء – النصارى – إن أقروا برسالة محمد – صلى الله عليه وسلم –، وأنه صادق فيما بلّغه عن الله من الكتاب والحكمة، وجب عليهم الإيمان بكل ما ثبت عنه من الكتاب والحكمة كما يجب الإيمان بكل ما جاءت به الرسل، وإن كذّبوه في كلمة واحدة أو شكّوا في صدقه فيها؛ امتنع مع ذلك أن يُقروا بأنه رسول الله، وإذا لم يقروا بأنه رسول الله كان احتجاجهم بما قاله كاحتجاجهم بسائر ما يقوله من ليس من الأنبياء، بل من الكذابين أو من المشكوك في صدقهم.

وإنما المقصود هنا أن احتجاجهم بكلمة واحدة مما جاء به محمد – صلى الله عليه وسلم – لا يصح بوجه من الوجوه، فإنه إن كان رسولاً صادقاً في كل ما يخبر به عن الله – عز وجل – فقد علم كل واحدٍ أنه جاء بما يخالف دين النصارى، فيلزم إذا كان رسولاً صادقاً أن يكون دين النصارى باطلاً، وإن قالوا في كلمة واحدة مما جاء به أنها باطلة، لزم أن لا يكون عندهم رسولاً صادقاً مبلغاً عن الله)[8]، والله أعلم.

المبحث الثاني
ألوهية المسيح

المطلب الأول: علم الغيب

أ – موجزُ معتقد النصارى

يعتقد النصارى في المسيح صفات الألوهية، فهو عندهم ابن الله، وله كامل الصفات التي لله – الآب كما يسمونه، تعالى الله عن ذلك –، لذا فمن الطبيعي أن يعتقدوا بأنه يعلم الغيب وما تخفيه الصدور والقلوب.

يقول الأنبا يوأنس: (المسيح يعلم الخفايا والسرائر، معلوم أن الله وحده هو العالم بالخفايا والسرائر، وفاحص القلوب والكلى.. ولقد نسب السيد المسيح لذاته صراحة أنه هو الفاحص للقلوب والكلى.. لو كان المسيح بشراً كأحد الأنبياء أو الرسل، هل كان ممكناً أن ينسب إلى ذاته أنه هو الفاحص؟)[9].

ويقول القس أباتوب حنا: (الابن يعرف كل شيء، ويعرف الغيبيات بصفته الإلهية أنه الله الظاهر في الجسد، فهو إنسان كاملٌ يعرف كل المعرفة مثل الآب، وخاصةً معرفةَ يومِ وساعةِ المجيء)[10].

إلا أن قلة من النصارى يعتقدون أن المسيح – عليه السلام – خفي عليه بعض الغيب، كوقت القيامة، وهو ما يسمونه بالمجيء الثاني[11] أي مجيء

---

(٨) ابن تيمية، د.ت، ١/١٣٩ – ١٤٣.

(٩) يوأنس، د.ت، ص ٩١ – ٩٣.

(١٠) إبراهيم، ٢٠٠٦م، ص ٣٠.

(١١) يؤمن النصارى بمجيئين للمسيح – عليه السلام –، أما المجيء الأول فهو بعدما تجسّد، وصار إنساناً كاملاً وإلهاً كاملاً كما يزعمون، واستمرَ المجيء الأول حتى صعوده إلى السماء، بعد مكوثه في القبر ثلاثة أيام، ثم خروجه إلى الأرض، وبقائه عليها أربعين يوماً.
أما المجيء الثاني؛ فمرادهم به مجيءُ المسيح في آخرِ الزمان ليحاسب الناس، ويدينَ الأحياء والأموات، فهو بمثابة قيام الساعة ونهاية الزمان، انظر: إبراهيم، ٢٠٠٦م، ص ٢٠؛ يوحنا، د.ت، ص ١٦٣ وما بعدها؛ اليسوعي، ١٩٩٨م، ص ٤٣٩ – ٤٤٠.

عيسى ثانيةً في آخر الزمان، يقول الأب أنتوني كونيارس: (لا يعلمُ أحدٌ متى سوف يكون المجيء الثاني ولا حتى الابن، إن هذا يعلمه الآب فقط)[١٢].

ب – أدلتهم من القرآن الكريم:

يستدل النصارى في هذا الجانب بقوله تعالى عن عيسى – عليه السلام – أنه قال: ﴿ وَأُنَبِّئُكُم بِمَا تَأْكُلُونَ وَمَا تَدَّخِرُونَ فِي بُيُوتِكُمْ ۚ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَةً لَّكُمْ إِن كُنتُم مُّؤْمِنِينَ ﴾ (آل عمران: ٤٩)، وبقوله تعالى: ﴿ وَإِنَّهُ لَعِلْمٌ لِّلسَّاعَةِ فَلَا تَمْتَرُنَّ بِهَا وَاتَّبِعُونِ ۚ هَٰذَا صِرَاطٌ مُّسْتَقِيمٌ ﴾ (الزخرف: ٦١).

يقول القس سامي إسكندر عند آية الزخرف: (وهو – أي المسيح – المهدي الذي تشرئبُّ له أعناق المسلمين بكل مذاهبهم عند ذكر اسمه، وإنه وحده مع الله سبحانه له علم الساعة «وإنه لعلم للساعة»)[١٣].

ويقول القس إبراهيم لوقا عن آية آل عمران: (فالنصُّ والتفسير صريحان في أن المسيح كان يعلم الغيب، ويُنبِّئ بما في الصدور.. فإذا كان الإسلام قد أقرَّ أن علم الغيب خاص بالله وحده، وأقرَّ أن المسيح كانت له هذه القدرة؛ فمعنى هذا أن الإسلام يرفع المسيح عن مرتبة البشر، وفي هذا إقرار منه بلاهوت المسيح، وتلك هي النتيجة المنطقية لتصريحات الإسلام)[١٤].

ويقول يوسف درة: (فعلم الساعة من خصائص الله: «وإنه لعلم للساعة فلا تمترن بها واتبعون هذا صراط مستقيم» والمسيح عنده علم الساعة)[١٥].

ويقول إسكندر جديد عند آية الزخرف: (ومتى ذكرنا أنَّ المعروف عند الناس أن الله ينفرد عن خلقه بأنه وحده عنده علم الساعة، ندرك الميزة التي أفردها القرآن للمسيح)[١٦].

ويقول البابا شنودة الثالث: (وأخُصُّ منها – أي من معجزات المسيح – مما ورد في القرآن معجزتين فوق طاقة البشر جميعاً، لم يقم بمثلهما أحد من الأنبياء، وهما القدرة على الخلق، وعلى معرفة الغيب.. هنا يقف العقل لكي تتأمل الروح.. لماذا يختص المسيح بهذه المعجزات التي لم يعملها أحد والتي هي عمل الله ذاته)[١٧].

فواضح هنا استدلال النصارى بالآيات الواردة في اختصاص المسيح – عليه السلام – بشيء من علم الغيب على أنه يعلم الغيب علماً مطلقاً، ومن ثم فهو مستحقٌّ للعبادة كما يزعمون.

ج – دراسة الأدلة:

استشهد النصارى بآية آل عمران، وهي قوله تعالى: ﴿ وَأُنَبِّئُكُم بِمَا تَأْكُلُونَ وَمَا تَدَّخِرُونَ فِي بُيُوتِكُمْ ۚ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَةً لَّكُمْ إِن كُنتُم مُّؤْمِنِينَ ﴾ (آل عمران: ٤٩)

---

(١٢) كونيارس، ٢٠٠٧م، ص ٢١٢.
(١٣) إسكندر، ٢٠٠٥م، ص ١٠٧.
(١٤) لوقا، ١٩٩٥م، ص ١٣٧ – ١٣٨.
(١٥) الحداد، ١٩٨٦م، ص ١٩١.
(١٦) جديد، د.ت، ص ٤.
(١٧) شنودة الثالث، د.ت، ص ٥.

للدلالة على علم المسيح المطلق للغيب، وهذا خلاف ما يقتضيه سياق الآية وظاهرها، فالآية دالّةٌ على شيءٍ مما اختص اللهُ به المسيحَ، وهو بعضُ علم الغيب لا مطلقه، إذ العلم هنا محصور بما يؤكل ويُدخَّر وليس بكل علم، وهو ما ذكره المفسرون، قال الطبري: (وأما قوله «وأنبئكم بما تأكلون» فإنه يعني: وأخبركم بما تأكلونه مما لم أعاينه وأشاهده معكم في وقت أكلكموه، «وما تدخرون» يعني بذلك: وما ترفعونه فتخبئونه ولا تأكلونه، يعلمهم أن من حجته أيضاً على نبوته مع المعجزات التي أعلمهم، أنه يأتي بها حجةً على نبوته وصدقه في خبره أن الله أرسله إليهم)[١٨]، ويقول أيضاً: (وقال آخرون: إنما عنى بقوله «وأنبئكم بما تأكلون وما تدخرون في بيوتكم» ما تأكلون من المائدة التي تنزل عليكم، وما تدخرون منها)[١٩].

ويقول البغوي: («وأنبئكم» أخبركم «بما تأكلون» مما لم أعاينه «وما تدخرون» ترفعونه «في بيوتكم» حتى تأكلوه..، وقال قتادة: إنما كان هذا في المائدة)[٢٠].

ويقول ابن كثير: («وأنبئكم بما تأكلون وما تدخرون في بيوتكم» أي: أُخبركم بما أكل أحدكم الآن، وما هو مدخر له في بيته لغد، «إن في ذلك» أي في ذلك كله، «لآيةً لكم» أي على صدقي فيما جئتكم به)[٢١]. فهو علمٌ محصور بما يُؤكل وما يدخر لا بكل شيء، ويشهد له ما جاء في بعض الروايات أن هذا العلم كان محصوراً بالمائدة التي أنزلها الله تصديقاً لنبوته، فعن قتادة في قوله تعالى: «وأنبئكم بما تأكلون وما تدخرون»، قال: (أنبئكم بما تأكلون من المائدة وما تدخرون منها. قال: فكان أخذ عليهم في المائدة حين نزلتْ: أن يأكلوا ولا يدّخروا، فادخروا وخانوا، فجُعلوا خنازير حين ادّخروا وخانوا)[٢٢]، وقال الرازي: (إن الإخبار عن الغيوب إنما ظهر وقت نزول المائدة، وذلك لأن القوم نُهوا عن الادخار، فكانوا يخزنون ويدخرون، فكان عيسى – عليه السلام – يخبرهم بذلك)[٢٣]، ويُؤكّد الرازي أن هذا العلم دليلٌ على الإعجاز وليس على ألوهية المسيح، فيقول: (الإخبار عن الغيوب على هذا الوجه معجزة، وذلك لأن المنجمين الذين يدّعون استخراج الخبر لا يمكنهم ذلك إلا عن سؤالٍ يتقدم، ثم يستعينون عند ذلك بآلة ويتوصلون بها إلى معرفة أحوال الكواكب، ثم يعترفون بأنهم يغلطون كثيراً، فأما الإخبار عن الغيب من غير استعانة بآلة، ولا تقدم مسألة لا يكون إلا بالوحي من الله تعالى)[٢٤].

ويردُّ ابن عاشور على النصارى احتجاجهم

---

(١٨) الطبري، د.ت، ٢٧٨/٣.
(١٩) الطبري، د.ت، ٢٨٠/٣.
(٢٠) البغوي، د.ت، ٣٠٤/١.
(٢١) ابن كثير، د.ت، ٣٦٦/١.
(٢٢) الطبري، د.ت، ٢٨٠/٣.
(٢٣) فخر الدين الرازي، ١٤٢٠هـ، ٢١٦/٤.
(٢٤) فخر الدين الرازي، ١٤٢٠هـ، ٢١٦/٤.

بهـذه الآيـة فيقـول: (وتعـرُّض القـرآنِ لـذكر هـذه المعجزات تعـريضٌ بالنصـارى الـذين جعلـوا منهـا دليلاً علـى ألوهيـة عيسى، بعلـة أن هـذه الأعمـال لا تـدخل تحت مقدرة البشر، فمـن قـدر عليهـا فهـو الإلـه، وهـذا دليـل سفسـطائي أشـار الله إلى كشـفه بقولـه: «بِآيَةٍ مِنْ رَبِّكُمْ» وقوله: «بِإِذْنِ اللَّهِ» مرتين)[٢٥].

ثم إن هذا العلم المقيد الذي عَلِمه المسيح – عليه السلام – كان لسبب، وهو قوله تعالى: ﴿ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَةً لَّكُمْ إِن كُنتُم مُّؤْمِنِينَ ﴾، أي هذه الآية وغيرها، هي من باب الدلالة على صدقه – عليه السلام – فيما جاء به من إفراد الله بالعبادة والتوحيد.

أما آية الزخرف فليس فيهـا مـا يـدل علـى علـم الغيب، وإنما معنى الآيـة – علـى القـول بعـود الضـمير علـى المسيح عليـه السـلام – أن نـزول المسيح في آخـر الزمـان علامـة علـى قيـام السـاعة ودلالـة عليهـا لا أنـه يعلم الساعة والغيب، وإلا فهناك قول آخر بأن الضمير يعود للقرآن ولـيس للمسيح، قـال الطبري: (اختلـف أهـل التأويـل في الهـاء الـتي في قولـه: «وإنـه».. فقـال بعضهم: هي من ذكر عيسى وهي عائدةٌ عليه، وقـالوا معنى الكلام: وإن عيسى ظهوره عِلْمٌ يُعْلَمُ به مجيء الساعة، لأن ظهوره من أشراطها، ونزولـه إلى الأرض دليلٌ على فناء الدنيا وإقبال الآخـرة..، وقـال آخـرون: الهاء التي في قوله «وإنه» من ذكر القرآن، وقـالوا معنى الكلام: وإن هذا القرآن لعلم للساعة يُعلِمكم بقيامها، ويخبركم عنها وعن أهوالها)[٢٦].

ويقـول البغـوي: («وإنـه» يعـني عيسـى – عليـه السـلام –، «لعلـم للسـاعة» يعـني نزولـه مـن أشـراط الساعة، يُعلم بـه قربهـا، وقـرأ ابـن عبـاس وأبـو هريـرة وقتـادة: «إنـه لَعَلَـمٌ للسـاعة» بفـتح الـلام والعـين أي: أمارة وعلامة)[٢٧].

ويقول ابـن كـثير: (المراد بـذلك نزولـه قبـل يـوم القيامة.. كما قال تبارك وتعالى: «وإن من أهـل الكتـاب إلا ليؤمنن بـه قبـل موتـه» أي: قبـل مـوت عيسـى عليـه الصـلاة والسـلام، «ثـم يـوم القيامـة يكـون علـيهم شهيداً»، ويؤيد هذا المعنى القراءة الأخـرى «وإنـه لعَلَـمٌ للساعة» أي: أمارة)[٢٨].

ويزيد الألوسي في بيـان ذلـك فيقـول: (وإنـه أي عيسى – عليه السلام – لعلمٌ للسـاعة، أي أنـه بنزولـه شـرط مـن أشـراطها، أو بحدوثـه بغـير أب، أو بإحيائـه الموتى؛ دليـل علـى صـحة البعـث الـذي هـو معظـم مـا ينكره الكفرة من الأمور الواقعة في الساعة، وأياً ما كان فعلم الساعة مجاز عما تعلم به والتعبير به للمبالغة)[٢٩].

ويقول ابن سعدي: («وإنه لعلـم للسـاعة» أي: وإن عيسى – عليه السـلام – لـدليل علـى السـاعة، وأن

(٢٥) ابن عاشور، ١٩٨٤م، ١٠٢/٣.

(٢٦) الطبري، د.ت، ٩٠/٢٥–٩١.

(٢٧) البغوي، د.ت، ١٤٣/٤.

(٢٨) ابن كثير، د.ت، ١٣٣/٤.

(٢٩) الألوسي، ١٤١٥هـ، ٩٥/٢٥.

القادر على إيجاده من أم بلا أب قادر على بعث الموتى من قبورهم، أو وإن عيسى – عليه السلام – سينزل في آخر الزمان، ويكون نزوله علامة من علامات الساعة)[٣٠].

ويشهد لذلك ما ثبت في الحديث من نزول المسيح في آخر الزمان، فعن أبي هريرة – رضي الله عنه – قال: قال رسول الله – صلى الله عليه وسلم –: «وَالَّذِي نَفْسِي بيده لَيُوشِكَنَّ أَنْ يَنْزِلَ فِيكُمْ ابن مَرْيَمَ حَكَمًا مُقْسِطًا فَيَكْسِرَ الصَّلِيبَ وَيَقْتُلَ الْخِنْزِيرَ وَيَضَعَ الْجِزْيَةَ وَيَفِيضَ الْمَالُ حتى لا يَقْبَلَهُ أَحَدٌ»[٣١].

وفي الجملة فإن علم الله علمٌ شامل لكل الجزئيات والتفاصيل، بخلاف علم العبد؛ فالمسيح – عليه السلام – عَلِمَ ما يأكلون وما يدخرون في الجملة، ولكنه لم يعلم كمَّ ذلك المأكول وعدده على وجه الدقة، فذلك من خصائص علم الله المطلق، قال تعالى: ﴿ وَعِندَهُۥ مَفَاتِحُ ٱلْغَيْبِ لَا يَعْلَمُهَآ إِلَّا هُوَ ۚ وَيَعْلَمُ مَا فِى ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ ۚ وَمَا تَسْقُطُ مِن وَرَقَةٍ إِلَّا يَعْلَمُهَا وَلَا حَبَّةٍ فِى ظُلُمَٰتِ ٱلْأَرْضِ وَلَا رَطْبٍ وَلَا يَابِسٍ إِلَّا فِى كِتَٰبٍ مُّبِينٍ ۝ وَهُوَ ٱلَّذِى يَتَوَفَّىٰكُم بِٱلَّيْلِ وَيَعْلَمُ مَا جَرَحْتُم بِٱلنَّهَارِ ثُمَّ يَبْعَثُكُمْ فِيهِ لِيُقْضَىٰٓ أَجَلٌ مُّسَمًّى ۖ ثُمَّ إِلَيْهِ مَرْجِعُكُمْ ثُمَّ يُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ ﴾ (الأنعام: ٥٩ – ٦٠)، وقال تعالى: ﴿ ٱللَّهُ يَعْلَمُ مَا تَحْمِلُ كُلُّ أُنثَىٰ وَمَا تَغِيضُ ٱلْأَرْحَامُ وَمَا تَزْدَادُ ۖ وَكُلُّ شَىْءٍ عِندَهُۥ بِمِقْدَارٍ ۝ عَٰلِمُ ٱلْغَيْبِ وَٱلشَّهَٰدَةِ ٱلْكَبِيرُ ٱلْمُتَعَالِ ۝ سَوَآءٌ مِّنكُم مَّنْ أَسَرَّ ٱلْقَوْلَ وَمَن جَهَرَ بِهِۦ وَمَنْ هُوَ مُسْتَخْفٍۭ بِٱلَّيْلِ وَسَارِبٌۢ بِٱلنَّهَارِ ﴾ (الرعد: ٨ – ١٠).

يقول شيخ الإسلام ابن تيمية: (ليس مع النصارى لا حجة سمعية ولا عقلية توافق ما ابتدعوه، ولكن فسَّروا كلام الأنبياء بما لا يدل عليه، وعندهم في الإنجيل أنه قال: إن الساعة لا يعلمها الملائكة ولا الابن، وإنما يعلمها الأب وحده، فبيَّنٌ أن الابن لا يعلم الساعة، فعُلِمَ أن الابن ليس هو القديم الأزلي، وإنما هو المحدث الزماني)[٣٢].

المطلب الثاني: العصمة من الخطأ

أ – موجزُ معتقد النصارى

يعتقد النصارى أن المسيح معصومٌ من الخطأ والزلل، سواء عند من يقول بالطبيعة الواحدة[٣٣]

(٣٠) السعدي، ١٤٢١هـ، ٧٦٨/١.

(٣١) أخرجه البخاري، ١٤٠٧هـ، ١٢٧٢/٣، ح (٣٢٦٤): باب نزول عيسى بن مريم؛ ومسلم، د.ت، ١٣٥/١، ح (١٥٥): باب نزول عيسى بن مريم حاكماً بشريعة نبينا محمد.

(٣٢) ابن تيمية، د.ت، ١٤٨/٢.

(٣٣) يعتقد النصارى أن الروح القدس طهّر رَحِمَ مريم – عليها السلام – طهارةً كاملةً من كل الآثام التي تلحق بني آدم، ويعتقد الأرثوذكس أن طبيعةَ الله اتحدت بالطبيعة الناسوتية داخل الرحم اتحاداً أقنومياً كاملاً دائماً غير منفصلٍ، وباتحاد هاتين الطبيعتين الإلهية والبشرية؛ تكونت طبيعة واحدة، ومشيئة واحدة، هي طبيعة ومشيئة الله الكلمة المتجسد. =

كالأرثوذكس – وهذا ظاهر –، أو حتى من يقول بالطبيعتين كالكاثوليك والبروتستانت، فالطبيعتان معصومتان.

يقول الأنبا يوأنس[٣٤]: (ليس أحد معصوماً من الخطأ إلا الله وحده، حتى إنه يقال في المثل الشائع: «العصمة لله وحده»[٣٥]، ليس أحد من البشر معصوماً من الخطأ والخطيئة، وحتى الأنبياء لم يكونوا معصومين من الخطأ والخطيئة إلا فيما كتبوا من أسفار مقدسة أو نطقوا بأقوالٍ بإرشاد روح الله.. لكن السيد المسيح قال متحدياً اليهود: «من منكم يبكتني على خطية؟» أي من منكم يُثبتُ عليَّ خطأ)[٣٦].

=ويُخالفُهم في ذلك أصحاب الطبيعتين، وهم طائفةُ الكاثوليك والبروتستانت، إذ يعتقدون بأن للمسيح طبيعتين بعد الاتحاد؛ إحداهما لاهوتية والأخرى ناسوتية.
انظر: شنودة الثالث، ٢٠٠٧م، ص ٧؛ حلمي، ٢٠٠٦م، ص١٠٨ – ١٠٩؛ حلمي، ٢٠٠٧م، ص ٢١٨ – ٢١٩؛ كونيارس، ٢٠٠٧م، ص ١٢٧ – ١٢٩؛ يوأنس، ٢٠٠٨م، ص ١٤٠ – ١٤١؛ يوأنس، د.ت، ص ٣٣ وما بعدها؛ جرجس وباسيلي، د.ت، ص ١٠٥ – ١٠٧؛ سليم، ١٩٩٨م، ص ١٨٤؛ أنس، د.ت، ص ١٠٣ – ١٠٤.

(٣٤) وهو ممن يقول بالطبيعة الواحدة.

(٣٥) يقول الشيخ بكر أبو زيد: (أسماء الله وصفاته توقيفية، وهذا اللفظ – يريد العصمة لله – هو معنى عدد من أسمائه، مثل: الحكيم، الحفيظ، وكقول: (الكمال لله) وليس من أسماء الله (الكامل)، ولي في الإطلاقين وقفة، والمشهور أن هذا تعبيرٌ لا يجوز في حق الله تعالى، إذ العصمة لابد لها من عاصم). أبو زيد، ١٤١٧هـ، ص ٣٩٢.

(٣٦) يوأنس، د.ت، ص ١٠١ – ١٠٣.

ويقول القس سبرول[٣٧]: (حين نتحدث عن أن المسيح بلا خطيةٍ، فنحن في العادة نشير إلى بشريته، وإنه من غير الضروري أن ندافع عن أن لاهوت المسيح بلا خطية.. وعقيدة أن المسيح بلا خطية لم تلق أية معارضةٍ أو جدل أساسي.. وكون المسيح بلا خطية لاتفيد فحسب كنموذج لنا، بل هي أساسية وجوهرية من أجل خلاصنا)[٣٨].

ب – أدلتهم من القرآن الكريم

يستدل النصارى في هذا الجانب بقوله تعالى: ﴿ وَإِنِّيٓ أُعِيذُهَا بِكَ وَذُرِّيَّتَهَا مِنَ ٱلشَّيۡطَٰنِ ٱلرَّجِيمِ ﴾ (آل عمران: ٣٦)، وبقوله تعالى: ﴿ قَالَ إِنَّمَآ أَنَا۠ رَسُولُ رَبِّكِ لِأَهَبَ لَكِ غُلَٰمٗا زَكِيّٗا ﴾ (مريم: ١٩).

يقول القس إبراهيم لوقا: (ذكَرَ القرآن للمسيح مركزاً ممتازاً وخاصاً به في الكمال، فبينما نراه قد سجل على جميع البشر نقصهم الأخلاقي، وسقوطهم تحت سلطان الإثم بلا تفريق بين الأنبياء والرسل جميعاً؛ نراه قد أقر للمسيح بالتنزيه عن الآثام والعصمة من الشرور والخطايا)[٣٩]، ويقول أيضاً: (إذا كان هذا مركز المسيح الأخلاقي في الإسلام، وإذا ذكرنا أن العصمة هي لله وحده المنفرد بالكمال دون شريك أو شبيه، فهل نخطئ حين نقول إن الإسلام يقر للمسيحية بصحة

(٣٧) وهو ممن يقول بالطبيعتين.

(٣٨) سبرول، ٢٠٠٠م، ص ٩١.

(٣٩) لوقا، ١٩٩٥م، ص ١٣٣.

عقيدتها عن لاهوت المسيح الممجد؟)[٤٠].

ج – دراسة الأدلة

جاء في آية آل عمران استعاذةُ أُمِّ مريم – عليها السلام – بالله من الشيطان، وتَقَبُّل الله واستجابَتُه لدعائها، وهو ما اعتمد عليه النصارى في قولهم بعصمة المسيح الدالة على ألوهيته في زعمهم، وبتأمُّلِ ما أورده المفسرون حول الآيتين السابقتين نجد أنه مخالف لما يحاول النصارى التلبيسَ به.

فأما آية آل عمران، فقد جاء في الحديث: عن أبي هُرَيْرَةَ أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ – صلى الله عليه وسلم – قال: «ما من مَوْلُودٍ يُولَدُ إلا نَخَسَهُ الشَّيْطَانُ فَيَسْتَهِلُّ صَارِخًا من نخسه الشَّيْطَانِ إلا بن مَرْيَمَ وَأُمَّهُ» ثُمَّ قال أبو هُرَيْرَةَ: اقرؤوا إن شِئْتُمْ: ﴿ وَإِنِّيٓ أُعِيذُهَا بِكَ وَذُرِّيَّتَهَا مِنَ ٱلشَّيۡطَٰنِ ٱلرَّجِيمِ ﴾ (آل عمران: ٣٦)[٤١].

يقول الطبري عند هذه الآية: (القول في تأويل قوله تعالى: «وإني أعيذها بك وذريتها من الشيطان الرجيم» تعني بقولها: وإني أعيذها بك وذريتها؛ وإني أجعل معاذها ومعاذَ ذريتها من الشيطان الرجيم بك، وأصل المعاذِ: الموئل والملجأ والمعقل، فاستجاب الله لها فأعاذها الله وذريتها من الشيطان الرجيم، فلم يجعل له عليها سبيلا)[٤٢].

ويسرد الرازي جملة من الأقوال الواردة في القبول الحسن فيقول: (ذكر المفسرون في تفسير ذلك القبول الحسن وجوهاً:

الوجه الأول: أنه تعالى عصمها وعصم ولدها عيسى – عليه السلام – من مسِّ الشيطان.

الوجه الثاني: في تفسير أن الله تعالى تقبلها بقبول حسن، ما روي أن حنّة حين ولدت مريم، لفّتها في خرقةٍ وحملتها إلى المسجد، ووضعتها عند الأحبار أبناء هارون وهم في بيت المقدس كالحجبة في الكعبة، وقالت: خذوا هذه النذيرة، فتنافسوا فيها لأنها كانت بنت إمامهم، وكانت بنو ماثان رؤوس بني إسرائيل وأحبارهم وملوكهم، فقال لهم زكريا: أنا أحق بها، عندي خالتها، فقالوا: لا حتى نقترع عليها، فانطلقوا وكانوا سبعة وعشرين إلى نهر، فألقوا فيه أقلامهم التي كانوا يكتبون الوحي بها على أن كل من ارتفع قلمه فهو الراجح، ثم ألقوا أقلامهم ثلاث مرات، ففي كل مرة كان يرتفع قلم زكريا فوق الماء، وترسُبُ أقلامهم، فأخذها زكريا.

الوجه الثالث: روى القفال عن الحسن أنه قال: إن مريم تكلمت في صباها كما تكلم المسيح ولم تلتقم ثدياً قط، وإن رزقها كان يأتيها من الجنة.

الوجه الرابع: في تفسير القبول الحسن، أن المعتاد في تلك الشريعة أن التحرير لا يجوز إلا في حق

---

(٤٠) لوقا، ١٩٩٥م، ص ١٣٦.

(٤١) أخرجه البخاري، ١٤٠٧هـ، ١٦٥٥/٤، ح (٤٢٧٣): باب ﴿ وَإِنِّيٓ أُعِيذُهَا بِكَ وَذُرِّيَّتَهَا مِنَ ٱلشَّيۡطَٰنِ ٱلرَّجِيمِ ﴾؛ ومسلم، د.ت، ١٨٣٨/٤، ح (٢٣٦٦): باب فضائل عيسى – عليه السلام –.

(٤٢) الطبري، د.ت، ٢٣٨/٣.

الغلام حين يصير عاقلاً قادراً على خدمة المسجد، وهاهنا لما علم الله تعالى تضرع تلك المرأة قَبِلَ تلك الجارية حال صغرها وعدم قدرتها على خدمة المسجد، فهذا كله هو الوجوه المذكورة في تفسير القبول الحسن)[٤٣]، وليس من بين هذه الأوجه ما يتأوله النصارى.

ويقول ابن كثير: (وقوله إخباراً عن أم مريم أنها قالت «وإني أعيذها بك وذريتها من الشيطان الرجيم» أي: عوذتها بالله – عز وجل – من شر الشيطان، وعوذت ذريتها وهو ولدها عيسى – عليه السلام – فاستجاب الله لها ذلك)[٤٤].

ويقول ابن سعدي: («وإني أعيذها بك وذريتها من الشيطان الرجيم» دعت لها ولذريتها أن يعيذها الله من الشيطان الرجيم، «فتقبلها ربها بقبول حسن» أي: جعلها نذيرةً مقبولة، وأجارها وذريتها من الشيطان)[٤٥].

فالمفسرون على أن الاستعاذة جاءت من أم مريم لمريم وذريتها، فاستجاب الله لها، وليست الآية خاصة بالمسيح، بل به وأمه وذريتها، وهذا يتضمن الرد عليهم، لأنه إن قيل بتأليه المسيح بهذه الآية فأمه وذريتها يشاركونه في ذلك، وإن أنكروا دخول غير المسيح في ذلك؛ لزم عدم دخوله – عليه السلام – أيضاً إذ السياق واحد.

ويمكن أن يُستنبط من قوله تعالى: «وذريتها» بأن الآية دالة على أن المسيح بشر قابل للأبوة البشرية، وأن يكون له ذرية بالتوالد البشري، لأن الذرية تشمل الابن والبنت ومن تحتهما، جاء في *القاموس المحيط*: (الذرية مثلثة لنسل الثقلين)[٤٦]، وفي *مختار الصحاح*: (ذَرَأَ: خَلَقَ، وبابه قَطَعَ، ومنه الذرية وهي نسل الثقلين)[٤٧]، فقوله: «وذريتها» تشمل ذرية مريم وابنها عيسى – عليه السلام – على فرض وجود الذرية له.

أما قوله تعالى: «لأهب لك غلاماً زكياً» فالزكي هو الطاهر من الذنوب، قال الطبري: (والغلام الزكي هو الطاهر من الذنوب)[٤٨].

ويقول البغوي: («غلاماً زكياً» ولداً صالحاً طاهراً من الذنوب)[٤٩].

ويقول ابن سعدي: («لأهب لك غلاماً زكياً» وهذه بشارةٌ عظيمةٌ بالولد وزكائه، فإن الزكاء يستلزم تطهيره من الخصال الذميمة، واتصافه بالخصال الحميدة)[٥٠]، لكن هذا الزكاء لم يكن خاصاً بالمسيح – عليه السلام –، فقد جاء في القرآن وصف الزكاء لغيره، قال تعالى: ﴿ لَقَدْ مَنَّ ٱللَّهُ عَلَى ٱلْمُؤْمِنِينَ إِذْ بَعَثَ

---

(٤٣) فخر الدين الرازي، ١٤٢٠هـ، ١٨٦/٤ – ١٨٧.

(٤٤) ابن كثير، د.ت، ٣٦٠/١.

(٤٥) السعدي، ١٤٢١هـ، ١٢٩/١.

(٤٦) الفيروزآبادي، ١٤١٩هـ، ٥١/١.

(٤٧) الرازي، ١٤١٥هـ، ٩٢/١.

(٤٨) الطبري، د.ت، ٦١/١٦.

(٤٩) البغوي، د.ت، ١٩١/٣.

(٥٠) السعدي، ١٤٢١هـ، ٤٩١/١.

فِيهِمْ رَسُولاً مِّنْ أَنفُسِهِمْ يَتْلُواْ عَلَيْهِمْ ءَايَٰتِهِۦ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ ٱلْكِتَٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ وَإِن كَانُواْ مِن قَبْلُ لَفِى ضَلَٰلٍ مُّبِينٍ ﴾ (آل عمران:١٦٤)، ﴿ فَٱنطَلَقَا حَتَّىٰٓ إِذَا لَقِيَا غُلَٰمًا فَقَتَلَهُۥ قَالَ أَقَتَلْتَ نَفْسًا زَكِيَّةًۢ بِغَيْرِ نَفْسٍ لَّقَدْ جِئْتَ شَيْـًٔا نُّكْرًا ﴾ (الكهف:٧٤)، ﴿ قَدْ أَفْلَحَ مَن زَكَّىٰهَا ﴾ (الشمس:٩)، وعلى التنزل مع المخالف، نقول: ما قيل في زكاء المسيح يقال في زكاء غيره، فيكون المعنى أن المؤمنين الذين آمنوا بمحمد – صلى الله عليه وسلم – وزكّاهم أصبحوا معصومين بفضل دعوة النبي – صلى الله عليه وسلم –، وكذا النفس الزكية المقتولة في سورة الكهف، يلزم من قولهم أن تكون معصومةً من الخطأ.

بل إن العصمة من الخطأ – على فهمهم – أمرٌ ينال بالاجتهاد، كما في قوله تعالى: ﴿ قَدْ أَفْلَحَ مَن زَكَّىٰهَا ﴾ ولا شك أن هذه المعاني كلها غير صحيحة، ولم يقل بها أحدٌ من الأئمة، فلم يبق إلا القول بأن الزكاء الوارد في عيسى – عليه السلام – وغيره في القرآن الكريم لا يراد به العصمة المطلقة، وإنما هو زكاء من الخصال الذميمة، واتصافه بالصفات الحميدة دون لزوم العصمة من ذلك، والله أعلم.

المطلب الثالث: مصدرُ الخَلْقِ والحياة

أ – موجزُ معتقد النصارى

يعتقد النصارى أن المسيح هو الخالق المُحيي واهب الحياة، ويستدلون على ذلك من كتابهم المقدس بعدة أدلة، منها: ما ورد في *إنجيل يوحنا*: (كل شيءٍ به كان، وبغيره لم يكن شيءٌ مما كان)[٥١]، وفيه أيضاً: (فيه كانت الحياة)[٥٢][٥٣].

يقول البابا شنودة الثالث: (كيف يكون المسيح خالقاً، بينما الخلق من صفات الله وحده؟

لقد كان يخلق بقوة لاهوته، باعتبار أنه الأقنوم الثاني عقل الله، إذن فهل هو الذي خلق الكون أم الله الآب هو الذي خلق الكل؟ إن الله الآب خلق العالم كله بالابن، خلقه بعقله، بفهمه، بمعرفته، بكلمته، أي بالأقنوم الثاني)[٥٤]، ويقول أيضاً: (لم يحدث مطلقاً أن إنساناً تحدث بهذا الأسلوب، الذي به يكون واهباً للحياة ومعطياً لها، وأنه يُعطي حياةً أبدية، وأنه يُحيي من يشاء، والذي يتبعه يحيا إلى الأبد ولا يهلك، ولا يخطفه أحد من يده، إنها كلها من أعمال سلطان الله)[٥٥].

ويقول القس يوسف رياض: المسيح له الأعمال الإلهية، فهو الخالق، وهناك ثلاثة فصول في العهد الجديد تبين لنا أن المسيح هو الخالق[٥٦].

وجاء في مجموعة الشرع الكنسي: (كلمة الله بحسب الطبيعة لا يعتوره موت ولا فساد، وهو حياةٌ ومانحٌ للحياة)[٥٧].

---

(٥١) الكتاب المقدس، ١٩٩٣م، ٣/١.

(٥٢) الكتاب المقدس، ١٩٩٣م، ٤/١.

(٥٣) للاستزادة انظر: شنودة الثالث، ٢٠٠٧م، ص ٣٤ وما بعدها.

(٥٤) شنودة الثالث، ٢٠٠٧م، ص ٣٦.

(٥٥) شنودة الثالث، ٢٠٠٧م، ص ٣٨.

(٥٦) رياض، د.ت، ص ٦٨، بتصرف.

(٥٧) كساب، ١٩٩٨م، ص ٢٩٧.

ب – أدلتهم من القرآن الكريم

يستدل النصارى في هذا الجانب بقوله تعالى: ﴿ وَرَسُولاً إِلَىٰ بَنِيٓ إِسۡرَٰٓءِيلَ أَنِّي قَدۡ جِئۡتُكُم بِـَٔايَةٖ مِّن رَّبِّكُمۡ أَنِّيٓ أَخۡلُقُ لَكُم مِّنَ ٱلطِّينِ كَهَيۡـَٔةِ ٱلطَّيۡرِ فَأَنفُخُ فِيهِ فَيَكُونُ طَيۡرَۢا بِإِذۡنِ ٱللَّهِۖ وَأُبۡرِئُ ٱلۡأَكۡمَهَ وَٱلۡأَبۡرَصَ وَأُحۡيِ ٱلۡمَوۡتَىٰ بِإِذۡنِ ٱللَّهِۖ وَأُنَبِّئُكُم بِمَا تَأۡكُلُونَ وَمَا تَدَّخِرُونَ فِي بُيُوتِكُمۡۚ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَأٓيَةٗ لَّكُمۡ إِن كُنتُم مُّؤۡمِنِينَ ﴾ (آل عمران: ٤٩).

يقول القس إبراهيم لوقا: (ومن بين تلك العجائب التي ذكرها القرآن عن المسيح قدرته على أن «يخلق» من الطين طيراً بنفخه فيه.. فإذا كانت قوة الخلق خاصة من خواص اللاهوت، وآيةٌ من آياته، وكان القرآن قد أقرَّ للمسيح بهذه القوة والقدرة؛ فإن النتيجة المنطقية اللازمة هي أن القرآن قد شهد صراحةً بلاهوت المسيح)[٥٨].

ويقول إسكندر جديد: (لقد خصَّ الله عيسى بكونه روحاً، وأضاف النفخ في خلقه من الطين، ولم يضف نفخاً في إعطاء الحياة لغير عيسى بل لنفسه تعالى)[٥٩].

ويقول البابا شنودة الثالث: (وأخُص منها – معجزات المسيح – مما ورد في القرآن، معجزتين فوق طاقة البشر جميعاً، لم يقم بمثلهما أحد من الأنبياء، وهما القدرة على الخلق وعلى معرفة الغيب)[٦٠].

(٥٨) لوقا، ١٩٩٥م، ص ١٣٨ – ١٣٩.

(٥٩) جديد، د.ت، ٤.

(٦٠) شنودة الثالث، د.ت، ص ٥.

ج – دراسة الأدلة

دلَّت الآيةُ دلالةً صريحةً على معجزة من المعجزات التي وهبها الله لعيسى – عليه السلام –، وهي الخلق بإذن الله تعالى، وقد جاء تقييد هذه المعجزة بإذن الله لكونها مما يختص اللهُ به، وهو ما يؤكِّده المفسرون، يقول البغوي: («إني أخلق» أي: أُصوِّر وأُقدِّر لكم من الطين كهيئة الطير.. «فأنفخ فيه» أي: في الطير، «فيكون طيراً بإذن الله».. قال وهب: كان يطير ما دام الناس ينظرون إليه، فإذا غاب عن أعينهم سقط ميتاً، ليتميز فعل الخلق من فعل الخالق، وليُعلم أن الكمال لله – عز وجل –)[٦١].

ويقول ابن كثير: (كان يفعل بصورٍ من الطين شكل طير، ثم ينفخ فيه فيطير عياناً بإذن الله – عز وجل –، الذي جعل هذا معجزةً له تدل على أنه أرسله..، قال كثير من العلماء: بعث الله كل نبي من الأنبياء بما يناسب أهل زمانه، فكان الغالب على زمان موسى – عليه السلام – السحر وتعظيم السحرة، فبعثه الله بمعجزات بهرت الأبصار وحيرت كل سحار، فلما استيقنوا أنها من عند العظيم الجبار، إنقادوا للإسلام، وصاروا من عباد الله الأبرار، وأما عيسى – عليه السلام – فبُعث في زمن الأطباء وأصحاب علم الطبيعة، فجاءهم من الآيات بما لا سبيل لأحد إليه إلا أن يكون مؤيداً من الذي شرَّع الشريعة)[٦٢].

(٦١) البغوي، د.ت، ٣٠٣/١.

(٦٢) ابن كثير، د.ت، ٣٦٥/١.

ويقول ابن سعدي: (وأيُّ آيةٍ أعظم من جعل الجماد حيواناً، وإبراء ذوي العاهات التي لا قدرة للأطباء في معالجتها، وإحياء الموتى والإخبار بالأمور الغيبية، فكل واحد من هذه الأمور آيةٌ عظيمة بمفردها، فكيف بها إذا اجتمعت وصدّق بعضها بعضها، فإنها موجبة للإتقان وداعية للإيمان)[٦٣].

ويقول ابن عاشور: (والخلق هنا مستعمل في حقيقة؛ أي: أُقدِّر لكم من الطين كهيئة الطير، وليس المراد به خلق الحيوان، بدليل قوله فأنفخ فيه.

وزاد قوله: «بِإِذْنِ اللَّهِ» لإظهار العبودية، ونفي توهم المشاركة في خلق الكائنات)[٦٤].

فالخلق المنسوب للمسيح إنما هو بإذن الله، وعليه فإن الاستدلال بالآية على ألوهية المسيح باطل ولا يصح، فلو كان إلهاً لما احتاج أن يكون خلقه بإذن الله، والله تعالى عندما ذكر خلقه للمخلوقات في آيات أُخرى لم يحتج – وهو الغني سبحانه وبحمده – أن يجعلها بإذن أحد، يقول تعالى: ﴿ وَمِمَّنْ خَلَقْنَآ أُمَّةٌ يَهْدُونَ بِٱلْحَقِّ وَبِهِۦ يَعْدِلُونَ ﴾ (الأعراف: ١٨١)، ويقول تعالى: ﴿ وَلَقَدْ خَلَقْنَا ٱلْإِنسَـٰنَ مِن صَلْصَـٰلٍ مِّنْ حَمَإٍ مَّسْنُونٍ ﴾ (الحجر: ٢٦)، ويقول تعالى: ﴿ وَمَا خَلَقْنَا ٱلسَّمَـٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَآ إِلَّا بِٱلْحَقِّ ۗ وَإِنَّ ٱلسَّاعَةَ لَـَٔاتِيَةٌ ۖ فَٱصْفَحِ ٱلصَّفْحَ ٱلْجَمِيلَ ﴾ (الحجر: ٨٥)، ويقول تعالى: ﴿ وَمَا خَلَقْنَا ٱلسَّمَآءَ وَٱلْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا لَـٰعِبِينَ ﴾ (الأنبياء: ١٦)، ويقول تعالى: ﴿ وَلَقَدْ خَلَقْنَا ٱلْإِنسَـٰنَ مِن سُلَـٰلَةٍ مِّن طِينٍ ﴾ (المؤمنون: ١٢)، ويقول تعالى: ﴿ فَٱسْتَفْتِهِمْ أَهُمْ أَشَدُّ خَلْقًا أَم مَّنْ خَلَقْنَآ ۚ إِنَّا خَلَقْنَـٰهُم مِّن طِينٍ لَّازِبٍ ﴾ (الصافات: ١١)، فهل يستوي هذا مع قوله تعالى عن المسيح: ﴿ أَنِّىٓ أَخْلُقُ لَكُم مِّنَ ٱلطِّينِ كَهَيْـَٔةِ ٱلطَّيْرِ فَأَنفُخُ فِيهِ فَيَكُونُ طَيْرًۢا بِإِذْنِ ٱللَّهِ ۖ ﴾ (آل عمران: ٤٩)؟

فرقٌ بين خلق الله المطلق وبين ما أُعطيه المسيح من قدرة محدودة على الخلق، لا تتم إلا بإذن الله، ويُقويّ ذلك روايةُ وهب السابقة أن الطير كان يطير شيئاً ثم يسقط، وفيه دلالة على التفريق بين المخلوق والخالق.

ويؤكّد الإمام ابن حزم التفريق بين الخَلْقَين، فيقول: (الخلق الذي أثبته الله – عز وجل – للمسيح – عليه السلام – في الطير وللكفار في الإفك[٦٥]، هو غير الخلق الذي نفاه عنهم وعن جميع الخلق، لا يجوز البتة غير هذا، فإذ هذا هو الحق بيقين، فالخلق الذي أوجبه الله تعالى لنفسه، ونفاه عن غيره هو الاختراع والإبداع وإحداث الشيء من لا شيء، بمعنى من عدم إلى وجود، وأما الخلق الذي أوجبه الله تعالى فإنما هو ظهور الفعل منهم فقط، وانفرادهم به، والله تعالى خالقه فيهم)[٦٦].

(٦٣) السعدي، ١٤٢١هـ، ١٣١/١.

(٦٤) ابن عاشور، ١٩٨٤م، ١٠١/٣.

(٦٥) يريد قوله تعالى: ﴿ إِنَّمَا تَعْبُدُونَ مِن دُونِ ٱللَّهِ أَوْثَـٰنًا وَتَخْلُقُونَ إِفْكًا ۚ ﴾ (العنكبوت: ١٧).

(٦٦) ابن حزم، د.ت، ٣٨/٣.

كما أسهب شيخ الإسلام ابن تيمية في الردِّ على النصارى عند مسألة خلق المسيح في جملة من الأوجه، منها ما يلي:

الوجه الأول: أن الله لم يذكر عن المسيح خلقاً مطلقاً ولا خلقاً عاماً كما ذكر عن نفسه تبارك وتعالى.. الوجه الثاني: أنه خلق من الطين كهيئة الطير، والمراد به تصويره بصورة الطير، وهذا الخلق يقدر عليه عامة الناس، فإنه يمكن أحدهم أن يصور من الطين كهيئة الطير وغير الطير من الحيوانات، ولكن هذا التصوير محرَّمٌ، بخلاف تصوير المسيح فإن الله أذن له فيه، والمعجزة أنه ينفخ فيه الروح، فيصير طيراً بإذن الله – عز وجل –.. الوجه الثالث: أن الله أخبر المسيح أنه إنما فعل التصوير والنفخ بإذنه تعالى، وأخبر المسيحُ – عليه السلام – أنه فعله بإذن الله، وأخبر اللهُ أن هذا من نعمه التي أنعم بها على المسيح – عليه السلام –.. وهذا كله صريح في أنه ليس هو الله، وإنما هو عبد الله فعل ذلك بإذن الله.. الوجه الرابع: أن اللاهوت إذا كان هو الخالق لم يحتج إلى أن يأذن لنفسه.. الوجه الخامس: أن الخالق إما أن يكون هو الذات الموصوفة بالكلام أو الكلام الذي هو صفة للذات، فإن كان هو الكلام، فالكلام صفة لا تكون ذاتاً قائمة بنفسها خالقة، ولو لم تتحد بالناسوت واتحادها بالناسوت دون الموصوف ممتنع لو كان الاتحاد ممكنا فكيف وهو ممتنع؟ فقد تبيَّن امتناع كون الكلمة تكون خالقة من وجوه.

وإن كان الخالق هو الذات المتصفة بالكلام، فذاك هو الله الخالق لكل شيء، رب العالمين، وعندهم هو الآب، والمسيح عندهم ليس هو الآب، فلا يكون هو الخالق لكل شيء[٦٧].

المبحث الثالث

معجزات المسيح – عليه السلام –

المطلب الأول: الولادة

أ – موجزُ معتقد النصارى

تقدم اعتقادُ النصارى أن المسيح – عليه السلام – وُلد من مريم – عليها السلام – بعد أن طهَّر الروحُ القدس رَحِمَها من كل الآثام طهارةً كاملةً، ثم اتحدت طبيعةُ الله بالطبيعة الناسوتية داخل الرحم، ويختلفون في تفاصيل الاتحاد والطبيعة والطبيعتين، فالأرثوذكس القدماء يعتقدون أن المسيح طبيعة واحدة من طبيعتين[٦٨]، بينما يذهب الكاثوليك[٦٩]، والبروتستانت[٧٠]، والأرثوذكس الروم[٧١] إلى أن المسيح طبيعتان: لاهوتية وناسوتية، كما تقدم بيان ذلك.

يقول البابا أثناسيوس: (نعترف بابن الله المولود

(٦٧) انظر: ابن تيمية، د.ت، ٤/٤٤ – ٥٢، بتصرف.

(٦٨) انظر: يوأنس، ٢٠٠٨م، ص ١٤٠ – ١٤١؛ حلمي، ٢٠٠٦م، ص ١٠٨ – ١٠٩؛ حلمي، ٢٠٠٧م، ص ٢١٨ – ٢١٩؛ يوأنس، د.ت، ص ٣٣ وما بعدها؛ رافائيل، ٢٠٠٤م، ص ٣٧.

(٦٩) انظر: سليم، ١٩٩٨م، ص ١٨٤.

(٧٠) انظر: أنس، د.ت، ص ١٠٣ – ١٠٤.

(٧١) انظر: كساب، ١٩٩٨م، ص ٣٦٤.

من الآب أزلياً قبل الدهور، وهو المولود أيضاً من العذراء بالجسد في آخر الزمان من أجل خلاصنا، وهذا الواحد هو الإله، وهو ابن الله بالروح، وهو ابن الله بالجسد)[٧٢].

ويقول القس عدنان طرابلسي: (الابن الشخص الثاني من أشخاص الثالوث الأقدس المجيد، صادر من الآب بالولادة فهو مولود من الآب منذ ما قبل الدهور أي سرمداً.

الابن في ملء الزمان تجسد من العذراء المجيدة، فأخذ طبيعة بشرية كاملة منها)[٧٣].

ولما كانت عقيدة البنوّة مشكلةً من حيث الطبيعة والتسمية، إذ البنوة تستلزم الولادة (والداً ومولوداً)، وهذا يقضي مشابهة الخالق للمخلوق الضعيف، لما كان الأمر كذلك؛ حاول النصارى الدفاع عن هذه العقيدة وتأكيد صحتها بنفي مشابهتها للبنوة بمعناها المعروف.

يقول الأنبا يوأنس: (أخطأ البعض حينما فهموا أن بنوة المسيح لله الآب كبنوة الإنسان للإنسان، ومعنى ذلك أن الأمر يقتضي الزواج، ويتطلب الذكر والأنثى وشهوة الجنس، وحاشا لله من ذلك، والمسيحيون لا يقولون بذلك، وعندهم أن الله لم يلد ولم يولد كما يلد الإنسان، وبنوة المسيح لله هي كولادة النور من النور، وكولادة الفكر من العقل)[٧٤].

ويعجز النصارى عن تشبيه عقيدتهم في الولادة بما هو محسوس؛ وكل ما يمثلون به مردودٌ عليهم، وفي هذا المثل النور المولود من نورٍ إنما هو نورٌ له ذات خصائص وتسمية النور الأول وليس مستقلاً عن أصله، وهذا يخالف معتقدهم في الأقانيم الثلاثة فلا يصح الاستدلال به، ومثله كذلك الفكر المتولد من العقل؛ فإن العقل سابقٌ للفكر، والفكر إنما جاء بعده، وهذا يخالف معتقد النصارى في أزلية الآب والابن وأنه ليس أحدٌ منهما قبل الآخر.

ب – أدلتهم من القرآن الكريم

يستدل النصارى على قولهم في «ولادة المسيح» بقوله تعالى: ﴿ إِذْ قَالَتِ ٱلْمَلَٰٓئِكَةُ يَٰمَرْيَمُ إِنَّ ٱللَّهَ يُبَشِّرُكِ بِكَلِمَةٍ مِّنْهُ ٱسْمُهُ ٱلْمَسِيحُ عِيسَى ٱبْنُ مَرْيَمَ وَجِيهًا فِى ٱلدُّنْيَا وَٱلْءَاخِرَةِ وَمِنَ ٱلْمُقَرَّبِينَ ۝ وَيُكَلِّمُ ٱلنَّاسَ فِى ٱلْمَهْدِ وَكَهْلًا وَمِنَ ٱلصَّٰلِحِينَ ۝ قَالَتْ رَبِّ أَنَّىٰ يَكُونُ لِى وَلَدٌ وَلَمْ يَمْسَسْنِى بَشَرٌ قَالَ كَذَٰلِكِ ٱللَّهُ يَخْلُقُ مَا يَشَآءُ إِذَا قَضَىٰٓ أَمْرًا فَإِنَّمَا يَقُولُ لَهُۥ كُن فَيَكُونُ ﴾ (آل عمران: ٤٥ – ٤٧)، وبقوله تعالى: ﴿ وَٱذْكُرْ فِى ٱلْكِتَٰبِ مَرْيَمَ إِذِ ٱنتَبَذَتْ مِنْ أَهْلِهَا مَكَانًا شَرْقِيًّا ۝ فَٱتَّخَذَتْ مِن دُونِهِمْ حِجَابًا فَأَرْسَلْنَآ إِلَيْهَا رُوحَنَا فَتَمَثَّلَ لَهَا بَشَرًا سَوِيًّا ۝ قَالَتْ إِنِّىٓ أَعُوذُ بِٱلرَّحْمَٰنِ مِنكَ إِن كُنتَ تَقِيًّا ۝ قَالَ إِنَّمَآ أَنَا۠ رَسُولُ رَبِّكِ لِأَهَبَ لَكِ غُلَٰمًا زَكِيًّا ۝ قَالَتْ أَنَّىٰ يَكُونُ لِى غُلَٰمٌ وَلَمْ يَمْسَسْنِى بَشَرٌ وَلَمْ أَكُ بَغِيًّا ۝ قَالَ كَذَٰلِكِ قَالَ رَبُّكِ هُوَ عَلَىَّ هَيِّنٌ وَلِنَجْعَلَهُۥٓ ءَايَةً لِّلنَّاسِ وَرَحْمَةً مِّنَّا وَكَانَ أَمْرًا

(٧٢) حلمي، ٢٠٠٧م، ص ٢٢٠.

(٧٣) أديب، ٢٠٠٩م، ص ٢٦٢.

(٧٤) يوأنس، د.ت، ص ١٧٦.

مَّقْضِيًّا ۝ ۞ فَحَمَلَتْهُ فَٱنتَبَذَتْ بِهِۦ مَكَانًا قَصِيًّا ۝ فَأَجَآءَهَا ٱلْمَخَاضُ إِلَىٰ جِذْعِ ٱلنَّخْلَةِ قَالَتْ يَٰلَيْتَنِى مِتُّ قَبْلَ هَٰذَا وَكُنتُ نَسْيًا مَّنسِيًّا ۝ فَنَادَىٰهَا مِن تَحْتِهَآ أَلَّا تَحْزَنِى قَدْ جَعَلَ رَبُّكِ تَحْتَكِ سَرِيًّا ۝ وَهُزِّىٓ إِلَيْكِ بِجِذْعِ ٱلنَّخْلَةِ تُسَٰقِطْ عَلَيْكِ رُطَبًا جَنِيًّا ۝ فَكُلِى وَٱشْرَبِى وَقَرِّى عَيْنًا فَإِمَّا تَرَيِنَّ مِنَ ٱلْبَشَرِ أَحَدًا فَقُولِىٓ إِنِّى نَذَرْتُ لِلرَّحْمَٰنِ صَوْمًا فَلَنْ أُكَلِّمَ ٱلْيَوْمَ إِنسِيًّا ﴾ (مريم: ١٦ – ٢٦).

يقول القس عبدالمسيح الكندي في شرح آية آل عمران: (إن مريم الطاهرة المباركة صارت إلى أم يحيى بن زكريا، وقد كانت هي وزوجها بارَّين تقيَّين عندما حبلت بيوحنا، فلما قرعت باب منزلها بالتسليم عليها على السنة الجارية عندهم؛ اضطرب الجنين في أحشائها فَرَحاً، وهتفت أمه بصوتٍ عالٍ قائلةً: من أين لي هذا؟ تأتي أم ربي إليَّ! مذ وقع صوت سلامك في أُذنيَّ اضطرب الجنين في بطني ساجداً فرحاً[75])[76].

ويقول القس باسليوس نجيب: (لم يقتصر الأمر على كُنْه المسيح أو طبيعته من حيث هو «كلمة الله وروح منه ألقاها إلى مريم» وهذا ما لم يوصف به أحد من البشر، وإنما الطريقة التي وُلد بها، والتي شرحها القرآن في سورة مريم كانت طريقة عجيبة معجزية لم يولد بها أحد غيره من امرأة.. أترك هذا العجب لتأمل القارىء لتسبح فيه روحه)[77].

ويقول القس إبراهيم لوقا: (والحقيقة الثانية التي اعترف بها القرآن هي ولادة المسيح بطريقة سرية عجيبة لم تتم لكائن بشري سواه، فقد أثبت القرآن أن المسيح لم يولد من زرع بشري.. فولادة المسيح لا شبيه لها ولا مثال، والطريقة التي تمت بها تثبت له شخصيةً خارجة عن دائرة البشر، وإقرار الإسلام بهذا الميلاد العجيب؛ مصادقةٌ منه على سمو شخصية المسيح، وحقيقة لاهوته الممجد)[78].

ج – دراسة الأدلة[79]

يعتقد المسلمون بالميلاد العجيب لعيسى – عليه السلام – كما أوردته الآيات الكريمات في سورة مريم مفصلاً، ولكنهم لا يجعلون من هذا الميلاد سبباً في بلوغ المسيح مرتبة الألوهية، ويشهد لذلك أمورٌ، منها:

١ – أن قصة ميلاد المسيح تضمنت نفي ألوهيته، وإثبات بشريّته – عليه السلام – وأنه عبدٌ لله، فقد أخبر تعالى عن المسيح أنه قال: ﴿ إِنِّى عَبْدُ ٱللَّهِ ءَاتَىٰنِىَ ٱلْكِتَٰبَ وَجَعَلَنِى نَبِيًّا ﴾ (مريم: ٣٠)، فقد أثبت لنفسه العبودية لله،

(٧٥) وهي ما ورد في لوقا (١/٤٢ – ٤٥). الكتاب المقدس، ١٣٣٩م.

(٧٦) الكندي، ١٨٨٥م، ص ١٦٢.

(٧٧) نجيب، د.ت، ص ٢٥ – ٢٦.

(٧٨) لوقا، ١٩٩٥م، ص ١٣٠ – ١٣١.

(٧٩) لم أنقل هنا عن المفسرين كما في باقي المباحث، لأن الإشكال مع النصارى ليس في تفسير النص، وإنما في توظيف النص لخدمة معتقدهم.

ولو كان إلهاً ما صحَّ أن يكون عبداً لأحد.

٢ – تأكيده – عليه السلام – بأن الله قد جعله نبياً من أنبيائه، فمع إيماننا بقصة ميلاده – عليه السلام – الواردة في القرآن وأنها تمت بطريقة معجزة؛ إلا أن هذا لا يتعارض مع يقيننا بأن عيسى عبد لله ورسول من عنده.

٣ – مع إعجاز كلامه – عليه السلام – في المهد؛ إلا أنه – عليه السلام – لم يتفرّد به، فقد جاء في الحديث عن أبي هريرة – رضي الله عنه – عن النبيّ – صلى الله عليه وسلم – قال: «لَمْ يَتَكَلَّمْ فِي الْمَهْدِ إلا ثلاثةٌ: عِيسَى ابْنُ مَرْيَمَ وَصَاحِبُ جُرَيجٍ.. وَبَيْنَا صَبِيٌّ يَرْضَعُ مِنْ أُمِّهِ فَمَرَّ رَجُلٌ رَاكِبٌ عَلَى دَابَّةٍ فَارِهةٍ وشارة حَسَنَة، فَقَالَتْ أُمُّهُ: اللَّهُمَّ اجْعَلْ ابْنِي مِثْلَ هَذَا، فَتَرَكَ الثَّدْيَ وَأَقْبَلَ إِلَيْهِ فَنَظَرَ إِلَيْهِ، فقال: اللَّهُمَّ لا تَجْعَلْنِي مِثْلَهُ..»[80]، فإن كان لازم مجرّد الكلام في المهد التأليه؛ فيلزم طرد ذلك على كل أفرادٍ من تكلم في مهده، وهم لا يقولون بهذا.

٤ – أما سجود ما في بطن أمٍّ يحيى لما في بطن مريم – على التنزل بصحتها – فليس فيه دليل على ألوهية المسيح، فالشرائع السابقة كان يجوز فيها السجود للمعظّمين، ومثله سجود أبوي يوسف وإخوته له، كما في قوله تعالى: ﴿ وَرَفَعَ أَبَوَيْهِ عَلَى ٱلْعَرْشِ وَخَرُّوا لَهُۥ سُجَّدًا ﴾ (يوسف: ١٠٠)، ولم يكن ذلك دالاً على تأليههم ليوسف، يقول ابن كثير معلقاً على سجودهم: (وقد كان هذا سائغاً في شرائعهم، إذا سلّموا على الكبير يسجدون له، ولم يزل هذا جائزاً من لدن آدم إلى شريعة عيسى – عليه السلام –، فُحرِّم هذا في هذه الملة، وجُعل السجود مختصاً بجناب الرب – سبحانه وتعالى –)[81].

المطلب الثاني: شفاعةُ المسيح – عليه السلام –

أ – موجزُ معتقد النصارى

يؤمن النصارى عموماً بمبدأ الشفاعة، وهي عندهم على نوعين:

١ – الشفاعة الكفّارية: وهي خاصة بالمسيح – عليه السلام –، لأنها تتعلق بمغفرة وتكفير خطيئة آدم – عليه السلام –، ولا يقدر عليها عندهم غير المسيح – عليه السلام –.

٢ – الشفاعة التوسليّة: وهي عندهم متعلقةٌ بالقديسين والملائكة ومريم العذراء، وهؤلاء يتوسلون بالمسيح كي يشفعوا هم للناس، فيشفعون للناس بتوسلهم من المسيح – عليه السلام –[82].

يقول القس سبرول: (فنحن نتمرد ونثور ونرفض طاعة ناموس الله، وكان من نتيجة ذلك أن

(٨٠) أخرجه البخاري، ١٤٠٧هـ، ١٢٦٨/٣، ح (٣٢٥٣): باب ﴿وَٱذْكُرْ فِى ٱلْكِتَٰبِ مَرْيَمَ إِذِ ٱنتَبَذَتْ مِنْ أَهْلِهَا مَكَانًا شَرْقِيًّا﴾؛ ومسلم، د.ت، ١٩٧٦/٤، ح (٢٥٥٠): باب تقديم بر الوالدين على التطوع بالصلاة.

(٨١) ابن كثير، د.ت، ٤٩٢/٢.

(٨٢) انظر: كامل، د.ت، ص ١٤ – ١٦؛ سلامة، ١٩٦٥م، ٤٢٦/٢.

أصبح علينا غضب الله، ولكي يتغير هذا الوضع المأساوي أو يُستبدل، فإنه من الضروري أن نتصالح مع الله، ولكي تتحقق المصالحة؛ عيَّن اللهُ الآبُ ابنَه وأرسله لكي يكون وسيطنا، ولم يأت المسيح بأقل من العظمة الإلهية لله نفسه)[٨٣].

وجاء في التعليم المسيحي الكاثوليكي: (فالقديسون الذين في السماء لا نقتصر على تكريمهم كأمثلةٍ للإيمان مشعة، بل نطلب أيضاً شفاعتهم)[٨٤].

ويقول القمص لوقا الأنطواني: (هناك شراكةٌ عامةٌ بين الأحياء على الأرض والمنتقلين في السماء، وعلى رأسهم القديسين والشهداء، شركةٌ كاملةٌ، فنحن نتشفَّعُ بهم ونتصل بهم بطرق ووسائل شتى، ونتلقى على إثر ذلك معوناتهم لنا.. وكنيستنا الأرثوذكسية تتشفَّع بالقديسين، وتؤمن بفعالية هذه الشفاعة، وهذا واضحٌ في صلواتها المختلفة)[٨٥].

ويقول الأنبا غريغوريوس: (المتنقلون إلى العالم الآخر يشفعون في المجاهدين على الأرض، أو في أهل الأرض جميعاً، شأنهم شأن القديسين الأحياء على الأرض سواءً بسواء، ولا فرق لأن المنتقلين أو الراقدين هم أيضاً أحياءٌ عند الرب)[٨٦]، كما يذكر أيضاً عن القديسين – في حياتهم – أن لهم مواهب وقدرة على الكشف عن الماضي والحاضر والمستقبل أحياناً)[٨٧].

فلأجل هذه المكانة العظيمة التي يعتقدونها في القديسين؛ شرَّعوا للناس الاستشفاع بهم وإكرامهم.

وهاتان الشفاعتان يؤمن بهما كل من الكاثوليك والأرثوذكس، أما البروتستانت فلا يؤمنون إلا بالشفاعة الأولى، ولا يرون لأحدٍ شفاعة غير المسيح – عليه السلام –.

يقول القس جيمس أنس: (لا يستطيع أحدٌ أن يظهر أمام اللّه عنا بناءً على أنه شفيعٌ كهنوتي لنا، ويقدم استحقاقاته لاستجابة صلواته لأجل شعبه، إلا المسيح وحده)[٨٨]، ويقول أيضاً: (فالمسيح هو شفيعنا، وهو حيٌّ في كل حينٍ ليشفع فينا في السماء)[٨٩].

ب – أدلتهم من القرآن الكريم

يستدل النصارى في هذا الجانب بقوله تعالى: ﴿ وَجِيهًا فِى ٱلدُّنْيَا وَٱلْآخِرَةِ وَمِنَ ٱلْمُقَرَّبِينَ ﴾ (آل عمران: ٤٥)، وبقوله تعالى: ﴿ وَإِذْ قَالَ ٱللَّهُ يَٰعِيسَى ٱبْنَ مَرْيَمَ ءَأَنتَ قُلْتَ لِلنَّاسِ ٱتَّخِذُونِى وَأُمِّىَ إِلَٰهَيْنِ مِن دُونِ ٱللَّهِ ۖ قَالَ سُبْحَٰنَكَ مَا يَكُونُ لِىٓ أَنْ أَقُولَ مَا لَيْسَ لِى بِحَقٍّ ۚ إِن كُنتُ قُلْتُهُۥ فَقَدْ عَلِمْتَهُۥ ۚ تَعْلَمُ مَا فِى نَفْسِى وَلَآ أَعْلَمُ مَا فِى نَفْسِكَ ۚ إِنَّكَ أَنتَ عَلَّٰمُ ٱلْغُيُوبِ ۝ مَا قُلْتُ لَهُمْ إِلَّا مَآ أَمَرْتَنِى بِهِۦٓ أَنِ ٱعْبُدُوا۟ ٱللَّهَ رَبِّى وَرَبَّكُمْ ۚ وَكُنتُ عَلَيْهِمْ شَهِيدًا مَّا دُمْتُ فِيهِمْ ۖ فَلَمَّا

---

(٨٣) سلامة، ١٩٦٥م، ٢/٤٢٧.

(٨٤) سليم، ١٩٩٨م، ص ٣٤٨.

(٨٥) الأنطوني، ٢٠٠٢م، ص ١٧ – ١٨.

(٨٦) غريغوريوس، ٢٠٠٥م، ٥/٢٠٤.

(٨٧) غريغوريوس، ٢٠٠٥م، ٥/٢٠٦.

(٨٨) أنس، د.ت، ص ٥٠١.

(٨٩) أنس، د.ت، ص ٤٥٦ – ٤٥٧.

تَوَفَّيْتَنِي كُنتَ أَنتَ ٱلرَّقِيبَ عَلَيْهِمْ ۚ وَأَنتَ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ ﴿١١٧﴾ إِن تُعَذِّبْهُمْ فَإِنَّهُمْ عِبَادُكَ ۖ وَإِن تَغْفِرْ لَهُمْ فَإِنَّكَ أَنتَ ٱلْعَزِيزُ ٱلْحَكِيمُ ﴾ (المائدة: ١١٦ – ١١٨)، ويقوله تعالى: ﴿ قَالَ كَذَٰلِكِ قَالَ رَبُّكِ هُوَ عَلَيَّ هَيِّنٌ ۖ وَلِنَجْعَلَهُۥٓ ءَايَةً لِّلنَّاسِ وَرَحْمَةً مِّنَّا ۚ وَكَانَ أَمْرًا مَّقْضِيًّا ﴾ (مريم: ٢١).

يقول القس إسكندر جديد: (نرى أنّ القرآن يحصر الشفاعة لله وحده، إذ يقول: ﴿ قُل لِّلَّهِ ٱلشَّفَٰعَةُ جَمِيعًا ۖ ﴾ (الزمر: ٤٤)، ومع ذلك فأحد نصوص القرآن يلمّح إلى كون الشفاعة أيضاً من امتيازات المسيح إذ يقول: ﴿ إِذْ قَالَتِ ٱلْمَلَٰٓئِكَةُ يَٰمَرْيَمُ إِنَّ ٱللَّهَ يُبَشِّرُكِ بِكَلِمَةٍ مِّنْهُ ٱسْمُهُ ٱلْمَسِيحُ عِيسَى ٱبْنُ مَرْيَمَ وَجِيهًا فِى ٱلدُّنْيَا وَٱلْءَاخِرَةِ وَمِنَ ٱلْمُقَرَّبِينَ ﴾ (آل عمران: ٤٥))[٩٠].

وينقل القس إبراهيم لوقا إجماع المفسرين على أن المراد بقوله تعالى «وجيهاً»: أي شفيعاً، يقول: (بينما نرى الإسلام قد أثبت للمسيح هذا الاختصاص؛ نراه أولاً قد أنكر هذا الحق على كل من عداه من البشر بما فيهم الأنبياء والرسل، وثانياً نراه في الوقت نفسه يصرح بأن الشفاعة حق من حقوق الله جل شأنه)[٩١]، ويقول أيضاً: (فإذا كان الإسلام قد صرَّح بأن لا شفاعة للبشر، وأن هذه الشفاعة من حقوق الله جل شأنه، في الوقت الذي أثبتها فيه للمسيح[٩٢]، كانت النتيجة المنطقية لهذا هي إقرار الإسلام بلاهوت المسيح)[٩٣].

ويقول يوسف درة: (لا يعترف القرآن بالشفاعة في يوم الدين إلا لمن ارتضى من الملائكة، وللمسيح وحده من دون العالمين والمرسلين أجمعين)[٩٤]، ويقول عند آية المائدة: (وفي محاكمة الرسل يوم الدين يستجوب الله عيسى في عبادة الناس له وتأليهه، فينكر بأدب جمٍّ.. هذا مثال حي من القرآن على شفاعة المسيح في يوم الدين، ولا نرى في القرآن أحداً من الملائكة ولا من الرسل يقف هذا الموقف الاستغفاري الاستشفاعي إلا المسيح وحده)[٩٥].

يقول القس سامي إسكندر: (ولعل الرحمة[٩٦] المقصودة هنا غير هداية الناس ليعودوا للجنة، لعلها الشفاعة في دخول المؤمنين به الجنة، بعكس آدم[٩٧] الذي أخرجهم من الجنة)[٩٨].

ج – دراسة الأدلة:

بالرجوع إلى الآيات التي يستدلُّ بها النصارى، نجد المفسرين على خلاف ما تأولوه، فمن ذلك:

يقول الطبري: (القول في تأويل قوله تعالى: «وجيهاً في الدنيا والآخرة ومن المقربين» يعني بقوله

(٩٠) جديد، د.ت، ص ٤.

(٩١) لوقا، ١٩٩٥م، ص ١٤٣.

(٩٢) يريد آية المائدة.

(٩٣) لوقا، ١٩٩٥م، ص ١٤٥.

(٩٤) الحداد، ١٩٨٦م، ص ١٩١.

(٩٥) الحداد، ١٩٨٦م، ص ١٩٣.

(٩٦) أي في قوله تعالى: ﴿ قَالَ كَذَٰلِكِ قَالَ رَبُّكِ هُوَ عَلَيَّ هَيِّنٌ ۖ وَلِنَجْعَلَهُۥٓ ءَايَةً لِّلنَّاسِ وَرَحْمَةً مِّنَّا ۚ وَكَانَ أَمْرًا مَّقْضِيًّا ﴾.

(٩٧) ظاهرٌ هنا عدم تأدبهم مع أنبياء الله.

(٩٨) إسكندر، ٢٠٠٥م، ص ٢٤٧.

«وجيهاً» ذا وجه ومنزلة عالية عند الله، وشرف وكرامة..، وأما قوله «ومن المقربين» فإنه يعني أنه ممن يقربه الله يوم القيامة، فيُسكنه في جواره ويدنيه منه)[(٩٩)].

ويقول البغوي: («وجيهاً» أي: شريفاً رفيعاً، ذا جاه وقدر «في الدنيا والآخرة ومن المقربين» عند الله)[(١٠٠)].

ويقول ابن كثير: («وجيهاً في الدنيا والآخرة ومن المقربين» أي: له وجاهة ومكانة عند الله في الدنيا بما يوحيه الله إليه من الشريعة، وينزله عليه من الكتاب وغير ذلك مما منحه الله به، وفي الدار الآخرة يشفع عند الله فيمن يأذن له فيه فيقبل منه، أسوة بإخوانه من أولي العزم صلوات الله وسلامه عليه وعليهم أجمعين)[(١٠١)].

ويورد الإمام الألوسي الأقوال الواردة في الآية فيقول: ﴿ وَجِيهًا فِي ٱلدُّنْيَا وَٱلْآخِرَةِ وَمِنَ ٱلْمُقَرَّبِينَ ﴾ الوجيه ذو الجاه والشرف والقدر، وقيل: الكريم على من يسأله فلا يرد لكرم وجهه عنده، خلاف من يبذل وجهه للمسألة فيرد، ووجاهته في الدنيا بالنبوة والتقدم على الناس، وفي الآخرة بقبول شفاعته وعلو درجته، وقيل: وجاهته في الدنيا بقبول دعائه بإحياء الموتى وإبراء الأكمه والأبرص، وقيل: بسبب أنه كان مبرءاً من العيوب التي افتراها اليهود عليه، وفي الآخرة ما تقدم، وليست الوجاهة بمعنى الهيئة والبزة)[(١٠٢)].

ويقول ابن سعدي: («وجيهاً في الدنيا والآخرة» أي: له الوجاهة العظيمة في الدنيا، جعله الله أحد أولي العزم من المرسلين أصحاب الشرائع الكبار والأتباع، ونشر الله له من الذكر ما ملأ ما بين المشرق والمغرب، وفي الآخرة وجيهاً عند الله يشفع أُسوةً [بإخوانه][(١٠٣)] من النبيين والمرسلين، ويظهر فضله على أكثر العالمين، فلهذا كان من المقربين إلى الله)[(١٠٤)].

كما أن المسيح — عليه السلام — لم يكن مختصاً بوصف الوجاهة دون غيره، فقد سبقه إليها موسى — عليه السلام —، يقول تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا تَكُونُواْ كَٱلَّذِينَ ءَاذَوْاْ مُوسَىٰ فَبَرَّأَهُ ٱللَّهُ مِمَّا قَالُواْۚ وَكَانَ عِندَ ٱللَّهِ وَجِيهًا ﴾ (الأحزاب: ٦٩)، ولم يكن وصفه بالوجاهة لازماً لتأليهه — عليه السلام —.

أما قوله تعالى «ورحمةً منا»، فيقول الطبري: («ورحمةً منا» يقول ورحمةً منا لك ولمن آمن به وصدقه)[(١٠٥)].

ويقول ابن كثير: (وقوله: «ورحمةً منا» أي: ونجعل هذا الغلام رحمة من الله، نبياً من الأنبياء يدعو إلى عبادة الله تعالى وتوحيده)[(١٠٦)].

وبالتأمل فيما ذكره المفسرون حول الآيات، نجد أن ثبوت الشفاعة لعيسى — عليه السلام — لا إشكال

(٩٩) الطبري، د.ت، ٢٧١/٣.
(١٠٠) البغوي، د.ت، ٣٠٢/١.
(١٠١) ابن كثير، د.ت، ٣٦٥/١.
(١٠٢) الألوسي، ١٤١٥هـ، ٤٠/٣.
(١٠٣) في الأصل «إخوانه».
(١٠٤) السعدي، ١٤٢١هـ، ١٣١/١.
(١٠٥) الطبري، د.ت، ٦٢/١٦.
(١٠٦) ابن كثير، د.ت، ١١٥/٣.

فيه، وهو معتقد أهل السنة والجماعة، فعن أبي سعيد الخدري – رضي الله عنه – مرفوعاً قال: «فيقول الله تعالى: شفعت الملائكة، وشفع النبيون، وشفع المؤمنون، ولم يبق إلا أرحم الراحمين، فيقبض قبضة من النار، فيخرج منها قوماً لم يعملوا خيراً قط..الحديث»[(١٠٧)]، إلا أن من عَرَضْنا لهم من النصارى سعوا جاهدين لتوظيف نصوص القرآن الكريم في غير محلها، فتخصيص المسيح – عليه السلام – بالشفاعة دون غيره من الأنبياء باطل، إذ الشفاعة ثابتةٌ له ولغيره من الأنبياء – عليهم السلام –، كما في الشفاعة لمن يستحق النار ألا يدخلها، بل إن الشفاعة العظمى يعتذر منها آدم ونوح وإبراهيم وموسى وعيسى ابن مريم – عليهم السلام –، فتؤول إلى نبينا محمد – صلى الله عليه وسلم –[(١٠٨)]، ومع شفاعته – صلى الله عليه وسلم – العظمى التي لا يشاركه فيها أحد من الأنبياء؛ إلا أنه – صلى الله عليه وسلم – عبدٌ لله لا يستحق شيئاً من العبادة، بل ورسالته – صلى الله عليه وسلم – داعيةٌ إلى التوحيد، محذرةٌ من الشرك.

فقوله تعالى: «ورحمةً منا»، دالٌ على أنه رحمة للناس، كما غيره من الأنبياء عليهم أفضل الصلاة والسلام، ولم يكن لازم ذلك تأليه أحدٍ منهم ولا إشكال في ذلك.

الخاتمة

بعد هذا الطواف السريع، يمكننا أن نصل إلى جملة من النتائج، أبرزها:

١ – أن المتشابه من الشبه والشبيه، وهو المثل، والأصل في المتشابه التماثل، ثم توسع فيه ليشمل كل التباس، وأبرز ما ورد في معنى المتشابه في القرآن الكريم: ما لم يكن لأحد إلى علمه سبيل، وقيل: ما يحتمل وجوهاً، وقيل: هو منسوخ القرآن، وأمثاله، وأقسامه، وقيل غير ذلك.

وهو على نوعين: حقيقي وإضافي.

٢ – لوجود المتشابه في القرآن الكريم حكمٌ متعددة، منها: الحث على التأمل والتفكر والاجتهاد في كتاب الله، وفيه إقامة الحجة على العرب، لعجزهم عن إدراك كل حقائقه مع أنه بلغتهم، ومنها: الابتلاء والاختبار للمؤمنين في إيمانهم بالغيب، وفيه أيضاً: دعوة الأمة إلى امتثال أقوال العلماء الراسخين، كما أنه باب من أبواب الدعوة إلى تأمل القرآن والبحث فيه من غير المسلمين.

٣ – منهج أهل الأهواء وأعداء الدين ظاهرٌ في تتبع متشابه القرآن، لمحاولة التشكيك في النصوص الشرعية والمسلّمات العقدية، ليتفق مع أهوائهم الضالة، وشهواتهم الفاسدة، وهم يأخذون بالمتشابه

---

(١٠٧) أخرجه مسلم، د.ت، ١/١٧٠، ح (١٨٣): باب معرفة طريق الرؤية.

(١٠٨) الحديث في مسلم، د.ت، ١/١٨٠، ح (١٩٣): باب أدنى أهل الجنة منزلة فيها، وانظر: ابن تيمية، ١٤١٢هـ، ١٤٧/٣.

من نصوص الوحيين، ويتركون النصوص الصريحة المحكَمة، واحتجاجهم لا يصح بوجه من الوجوه.

٤ – استدلال النصارى على علم المسيح المطلق للغيب باطل ولا يصح؛ فما ورد في ذلك إنما يدلُّ على اختصاصه ببعضِ علم الغيب لا مطلقه، وهو العلم بما يؤكل وما يُدخَّر، والاختصاص بشيء من علم الغيب لم يكن قاصراً على المسيح – عليه السلام – ، فقد أخبر نبينا محمد – صلى الله عليه وسلم – عن شيء من الغيبيات، ولم يرفعه ذلك عن مقام النبوة والرسالة.

٥ – ما جاء في عصمة المسيح واستدلال النصارى بآية آل عمران ومريم؛ فالمفسرون على أن الاستعاذة جاءت من أمِّ مريم لمريم وذريتها، وأن الله استجاب لها، فليست الآية خاصة بالمسيح، بل به وأمه وذريتها، وهذا يُلزم النصارى بأن يقولوا عن مريم ذات القول عن المسيح، كما أن وصف التزكية ورد في القرآن لغير المسيح ولم يكن دالاً على تأليه الموصوفين به.

٦ – معجزة خلقِ المسيح للطير وإبراء الأكمه والأبرص وغيرها من المعجزات التي وهبها الله له، إنما هي مقيدة بإذن الله لكونها مما يختص اللهُ به، ولو كان إلهاً لما احتاج أن يكون خلقه بإذن الله.

٧ – يعتقد المسلمون بأن ميلاد عيسى – عليه السلام – كان بطريقة معجزة، إلا أنه مع هذا الإعجاز لا يصح أن يُرفع فوق مقامه الذي أنزله اللهُ إياه، وذلك كما لغيره من الأنبياء من المعجزات، وأما ما ورد في سجود ما في بطن أمٍّ يحيى للمسيح في بطن أمه – على التنزل بثبوته – لا يدل على ألوهيته، لأن السجود في الشرائع السابقة جائز لذوي الشأن، ولا ننكر أن المسيح له شأنه الذي لا يتجاوز حدود بشريته.

٨ – شفاعة المسيح – عليه السلام – ثابتة كما ثبتت لغيره من الأنبياء، وليس في ذلك خصوصية، فلنبينا محمد – صلى الله عليه وسلم – الشفاعة العظمى، فلو كان الاختصاص بنوعٍ من الشفاعة مسوغاً لادعاء الألوهية؛ لكان ذلك لنبينا محمد – صلى الله عليه وسلم – وحاشاه.

المراجع

إبراهيم، أبانوب حنا. *المجيء الثاني والدينونة*. ط١. القاهرة: دار نوبار، ٢٠٠٦م.

ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم. *مجموع فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية*. جمع: عبد الرحمن بن قاسم وابنه محمد، الرياض: دار عالم الكتب، ١٤١٢هـ.

ــــــــــــ، *الجواب الصحيح لمن بدل دين المسيح*. تحقيق: علي سيد صبح المدني، مصر: مطبعة المدني، د.ت.

ابن حزم، علي بن أحمد. *الفصل في الملل والأهواء والنحل*. القاهرة: مكتبة الخانجي، د.ت.

ابن عاشور، محمد الطاهر بن محمد. *التحرير والتنوير*. تونس: الدار التونسية للنشر، ١٩٨٤م.

ابن كثير، إسماعيل بن عمر. *تفسير القرآن العظيم.* ط٤. بيروت: دار المعرفة، د.ت.

ابن منظور، محمد بن مكرم. *لسان العرب.* ط١. بيروت: دار صادر، د.ت.

أبو زيد، بكر بن عبد الله. *معجم المناهي اللفظية.* ط٣. الرياض: دار العاصمة، ١٤١٧هـ.

أديب، عدنان. *سألتني فأجبتك.* ط٣. عمشيت: دكاش برينتنغ هاوس، ٢٠٠٩م.

إسكندر، سامي. *هل يعقل أن المسيح هو الله.* القاهرة: الكنيسة الإنجيلية بالإسعاف، ٢٠٠٥م.

الألوسي، محمود بن عبدالله. *روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني.* تحقيق: علي عبدالباري عطية. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٥هـ.

أنس، جيمس. *علم اللاهوت النظامي.* تحقيق: منيس عبد النور، القاهرة: الكنيسة الإنجيلية بقصر الدوبارة، د.ت.

الأنطوني، لوقا. *السماء وطن الإنسان.* ط١. القاهرة: مكتبة المحبة، ٢٠٠٢م.

البخاري، محمد بن إسماعيل. *صحيح البخاري.* تحقيق: مصطفى ديب البغا. ط٣. بيروت: دار ابن كثير، ط٣، ١٤٠٧هـ.

البغوي، الحسين بن مسعود. *معالم التنزيل.* تحقيق: خالد العك، بيروت: دار المعرفة، د.ت.

جديد، اسكندر. *شخصية المسيح في القرآن والإنجيل.* القاهرة، د.ن، د.ت.

جرجس، فوزي وباسيلي، أمين. *التثليث والتوحيد.* القاهرة: مكتبة المحبة، د.ت.

الحداد، يوسف درة. *مدخل إلى الحوار الإسلامي المسيحي.* ط٢. جونية: المكتبة البولسية، ١٩٨٦م.

حلمي، بيشوي. *إيماننا المسيحي صادق وأكيد.* ط٤. القاهرة: دار نوبار، ٢٠٠٦م.

ـــــــــــ، *عقائدنا المسيحية الأرثوذكسية.* ط١، القاهرة: دار نوبار، ٢٠٠٧م.

الحنفي، ابن أبي العز. *شرح العقيدة الطحاوية.* ط٤. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٣٩١هـ.

الرازي، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر. *مختار الصحاح.* تحقيق: محمود خاطر، بيروت: مكتبة لبنان، ١٤١٥هـ.

رافائيل، الأنبا. *ثبت أساس الكنيسة.* ط١. القاهرة: مكتبة أسقفية الشباب، ٢٠٠٤م.

رياض، يوسف. *ثلاث حقائق أساسية في الإيمان المسيحي.* القاهرة: مكتبة الأخوة، د.ت.

سبرول، ر.ك. *حقائق وأساسيات الإيمان المسيحي.* ترجمة: نكلس سلامة، القاهرة: مكتبة المنار، ٢٠٠٠م.

السعدي، عبدالرحمن بن ناصر. *تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان.* بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٢١هـ.

سلامة، يوحنا. *اللآلئ النفيسة في شرح طقوس ومعتقدات الكنيسة*. ط٣. القاهرة: مكتبة مارجرجس، ١٩٦٥م.

سليم، كيرلس. *المسيحية في عقائدها*. ط١. بيروت: المكتبة البولسية، ١٩٩٨م.

الشاطبي، أبو إسحاق إبراهيم بن موسى. *الاعتصام*. مصر: المكتبة التجارية الكبرى، د.ت.

شنودة الثالث، البابا. *القرآن والمسيحية*. القاهرة: مطبعة الأنبا رويس، د.ت.

ـــــــــــ، *طبيعة المسيح*. ط١٢. القاهرة: الكلية الإكليريكية للأقباط الأرثوذكس، ٢٠٠٧م.

ـــــــــــ، *لاهوت المسيح*. ط١١. القاهرة: الكلية الإكليريكية للأقباط الأرثوذكس، ٢٠٠٧م.

الطبري، محمد بن جرير. *جامع البيان عن تأويل آي القرآن*. تحقيق: خالد العك، بيروت: دار الفكر، د.ت.

عبدالرزاق، محمود. *قضية المحكم والمتشابه، وأثرها على القول بالتفويض*. نسخة إلكترونية، د.ت.

غريغوريوس، الأنبا. *اللاهوت العقيدي في أسرار الكنيسة السبعة*. القاهرة: جمعية الأنبا غريغوريوس، ٢٠٠٥م.

فخر الدين الرازي، أبو عبد الله محمد بن عمر بن الحسن. *التفسير الكبير*. ط٣. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٤٢٠هـ.

الفيروزآبادي، مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب. *القاموس المحيط*. تحقيق: محمد نعيم، ط٦. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤١٩هـ.

كامل، حسام. *الشفاعة*. القاهرة: مكتبة المحبة، د.ت.

الكتاب المقدس: العهد الجديد. ط٤. لبنان: دار الكتاب المقدس في الشرق الأوسط، ١٩٩٣م.

الكتاب المقدس: العهد القديم. ط١. لبنان: دار الكتاب المقدس في الشرق الأوسط، ١٩٩٣م.

كساب، حنانيا إلياس. *مجموعة الشرع الكنسي*. ط٢. بيروت: منشورات النور، ١٩٩٨م.

الكندي، عبدالمسيح. *رسالة عبدالمسيح الكندي إلى عبدالله بن إسماعيل الهاشمي*. لندن: مطبعة كلبرت، ١٨٨٥م.

كونيارس، أنتوني. *الأرثوذكسية قانون إيمان لكل العصور*. ط٣. القاهرة: مطبعة مدارس الأحد، ٢٠٠٧م.

لوقا، إبراهيم. *المسيحية في الإسلام*. ط٥. سويسرا: مكتبة الطريق الجيد، ١٩٩٥م.

مسلم بن الحجاج، أبو الحسن القشيري النيسابوري. *صحيح مسلم*. تحقيق: محمد فؤاد عبدالباقي، بيروت: دار إحياء التراث العربي، د.ت.

المطرودي، عبدالرحمن إبراهيم. *المحكم والمتشابه في القرآن العظيم*. ط١. الرياض: دار عالم الكتب، ١٤١٦هـ.

نجيب، باسيليوس. *المسيحية والإسلام*. نسخة إلكترونية، د.م: د.ن، د.ت.

نمارنه، إبراهيم مصطفى. المحكم والمتشابه في القرآن الكريم. ط١. الأردن: إربد، ١٤٢٣هـ.

اليسوعي، صبحي حموي. *معجم الإيمان المسيحي*. ط٢. بيروت: دار المشرق، ١٩٩٨م.

يوأنس، الأنبا. *إيماننا الأقدس*. ط٦. القاهرة: مطبعة الأنبا رويس، ٢٠٠٨م.

ـــــــــــ، *عقيدة المسيحيين في المسيح*. د.م: د.ن، د.ت.

يوحنا، منسي. *طريق السماء*. القاهرة: مكتبة المحبة، د.ت.

Evidence of the Christians on the Divinity of Christ and His Miracles from (Collection and Study the Holy Quran)

Humood Ibrahim Bin Salamah
Assistant Professor of the study of religions, Department of Islamic Culture
College of Education, King Saud University
Al Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia, P.O. box: 2458, Postal Code:11451
E-mail: humood4@gmail.com
(Received 1/12/1431H; accepted for publication 18/11/1432H.)

Key words: Interpretation of the Koran, Christ, Divinity, Miracles, Christians.

Abstract. Christians tended to the similar from the Quran to demonstrate the validity of their belief in the divinity of Christ through his miracles and some of the descriptions contained in the Quran.

Evidenced from the Quran brought by the Christians in support of the Christ absolute knowledge of the unseen is false and not valid. What is mentioned in the book of God on that refers to his partial knowledge of some of the knowledge of the unseen and not absolute (knowledge) and that is not limited to him.

The proof they brought from the Quran in support of his impeccability (peace be upon him) does not support the christ's special possession of it. But rather it covers him, his mother and offspring. Whatever is said about the Christ is true to be said about Mariam, peace be upon her and her off springs.

The miracles which the Christ brought are chained with the permission of God, for him based on the fact that they are special possession of God. If he (peace be upon him) is a god he would not need to be chained that with the permission of God.

The fact that his birth (peace be upon him) was through a miraculous way does not validate his being raised over his position which God places him.

And the intercession of Christ is confirmed just as it is confirmed to other prophets beside him. Therefore, should not be drawn to claiming his lordship and if not that should also be done to other prophets- they are fare from that.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص٤٢٣- ٤٦٣، الرياض (٢٠١٢م/١٤٣٣هـ)

مواصفات برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة من وجهة نظر التربويين السعوديين وتصميم أنموذج لتقويمها

عبدالله بن عبدالعزيز الهدلق

أستاذ مشارك، الحاسب التربوي، كلية التربية، جامعة الملك سعود

الرياض، المملكة العربية السعودية، ص.ب ٢٤٥٨ الرمز ١١٤٥١

E-mail: hdlq88@Gmail.com

(قدم للنشر في ١٤٣٢/٢/٣هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣٢/١٢/٣٠هـ)

الكلمات المفتاحية: البرمجية التعليمية، البرمجية الجيدة، تقويم البرمجيات، تصميم أنموذج لتقويم البرمجيات.

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أهم مزايا / معايير برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة من وجهة نظر التربويين السعوديين، ومن ثم تصميم أنموذج لتقييم البرمجيات وفقا لذلك. هذا وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود ١٢٥ مزية / معيار لمواصفات برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة، كما تراوحت تكرارات كل مزية بين تكرار واحد ومائة وعشرة (١ – ١١٠) تكرارات. بلغ عدد مزايا / معايير برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة التي حصلت على ٧٥ تكرارا أو أكثر ثلاث مزايا، وبلغ عدد المزايا التي حصلت على تكرارات تتراوح بين ٥٠ و٧٤ تكرارا أربع مزايا، وبلغ عدد المزايا التي حصلت على تكرارات تتراوح بين ٢٥ و٤٩ اثنتي عشرة مزية، وأخيرا بلغ عدد المزايا التي حصلت على تكرارات أقل من ٢٥ تكرارا مائة وست (١٠٦) مزيا. ونظرا لأن المزايا التي تم التوصل إليها تعكس آراء عشرين تربويا سعوديا، فإنه تم الاسترشاد بها في عملية تصميم أنموذج لتقييم البرمجيات الحاسوبية التربوية.

مقدمة

تعد البرمجيات مكوناً مهماً من أي نظام حاسوبي وبدونها لا يستطيع المعلم أو الطلاب الاستفادة من الحاسوب مهما كانت مميزاته وقدراته وإمكانياته، لذا ينبغي الاهتمام باختيار البرمجيات التعليمية الجيدة. ففي ورقة العمل التي قدمتها وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية لندوة الحاسوب في جامعات دول الخليج العربية الذي انعقد بالمنامة البحرين في الفترة ١٣ – ١٦ جماد الأولى ١٤١٣ الموافق ٧ – ١٠ نوفمبر ١٩٩٢، اقترح (عسيري، ١٩٩٤) المشرف التربوي

بالوزارة، النقاط الآتية:

١ – القيام بدراسة البرمجيات التجارية التي تخدم العملية التعليمية وتأمينها في مكتبات المدارس لجميع المراحل ليتسنى للطلاب الاستفادة منها.

٢ – تشجيع الشركات المتخصصة لإنتاج برمجيات علمية عربية على أساس علمي وتربوي تتخذ كوسيلة تعليمية في شتى العلوم المختلفة. على أن يتم تحديد صيغة يمكن من خلالها الاستفادة من هذه البرمجيات دون الإخلال بأهداف المنهج.

وعلى الرغم من إدراكنا لأهمية برمجيات الحاسب التعليمية، فإننا نجد أن واقعنا التعليمي لا يعكس الأثر الايجابي الواعد الذي تبشر به هذه البرمجيات، فعلى سبيل المثال قامت مجلة *(العالم الرقمي)* في عددها رقم (١٧٠) الصادر في ١٣ جمادى الثانية ١٤٢٧هـ بإجراء مقابلة مع منال الدهش حول واقع استخدام البرمجيات التعليمية ودرجة جودتها، وكان من ضمن ما ورد من إجابات ما يلي:

١- إن نسبة استخدام البرمجيات التعليمية بالمدارس في المملكة العربية السعودية بسيطة جداً ولا تكاد تذكر، وسبب ذلك قلة توافر البرمجيات التعليمية الجيدة.

٢- إنه قبل الحديث عن البنية التحتية للمدارس فإن الموضوع الأهم هو وجود وصناعة البرمجيات التعليمية الجيدة، فإن وجدت البرمجيات الجيدة فالأمر سيكون بسيطاً بعد ذلك.

٣- إن المعلمين سيتوجهون لاستخدام البرمجيات التعليمية عندما تتميز البرمجية التعليمية بجودة المادة المطروحة وبفكرتها المشوقة وطرق طرحها للموضوعات؛ حيث تجمع بين المتعة والفائدة، وتشرك التلميذ في عملية التعلم؛ حيث يتفاعل مع البرمجية باستمرار، ولا تتسم البرمجية بالتلقين أو كونها فقط كتاباً إلكترونياً مع بعض الصور والأصوات؛ عندها سنرى هذه البرمجية في كل مكان، والكل يتسابق لاستخدامها والتعامل معها (الدهش، ١٤٢٧م).

مشكلة الدراسة

مع الزيادة المستمرة في عدد برمجيات الحاسب التعليمية فإنه قد يتبادر لدى بعض المعلمين والمتعلمين بعض التساؤلات المتعلقة بجودة هذه البرمجيات خاصة أن إعداد برمجيات تعليمية ذات جودة عالية تتطلب الكثير من الخبرات. ونظر لأن أغلبية المعلمين يعتمدون على الكثير من البرمجيات التي يعدها الآخرون، وفي بعض الأحيان فإن مثل هذه البرمجيات التعليمية يعدها أفراد غير تربويين، تتوفر لديهم خبرات كبيرة في البرمجة ولكن لا يتوفر لديهم إلا القليل عن الكيفية التي يتعلم بها الأفراد (الدهش، ١٤٢٧م). إذن فهناك حاجة ماسة لمعرفة مواصفات برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة التي تمكن المعلمين والمتعلمين من الاسترشاد بها عند الرغبة في شراء أو استخدام برمجيات حاسوبية. ووفقا لهذا فإنه يمكن صياغة مشكلة

الدراسة في السؤال الرئيسي الآتي: ما مواصفات برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة من وجهة نظر التربويين السعوديين؟ وينبثق من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما مزايا /معايير برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة من وجهة نظر التربويين السعوديين؟

٢- ما المزايا /المعايير التي ينبغي لأنموذج تقويم برمجيات الحاسب التعليمية الاحتواء عليها؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى ما يلي:

١- التعرف على أهم مزايا /معايير برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة من وجهة نظر التربويين السعوديين.

٢- تصميم أنموذج لتقويم برمجيات الحاسب التعليمية وفقا لما يراه التربويون السعوديون.

أهمية الدراسة

نظر لأن نجاح عملية توظيف ودمج الحاسب في عمليتي التعلم والتعليم يعتمد على الله ثم على مستوى جودة برمجيات الحاسب التعليمية، فإن هذه الدراسة تسهم في بيان أهم مزايا /معايير برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة التي يمكن الاسترشاد بها من قبل مصممي ومنتجي البرمجيات التعليمية، والمعلمين، والطلاب، وأولياء الأمور، والجهات التعليمية المسئولة عن شراء وتأمين برمجيات حاسوبية تعليمية.

حدود الدراسة

الحدود الزمانية

أجريت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٠/١٤٣١هـ.

الحدود المكانية

اقتصر إجراء هذه الدراسة على ١٣ من طلاب الماجستير، المتخصصين في الإدارة التربوية بكلية التربية – جامعة الملك سعود، الذين كانوا يدرسون مقرر «تطبيقات الحاسب في التعليم» (٥٧٢ نهج)، بالإضافة إلى جميع طلاب الماجستير، المتخصصين في الحاسب والتعليم بكلية التربية – جامعة الملك سعود، الذين كانوا يدرسون مقرر «تطبيقات الحاسب في التعليم» للتخصص (٥٧٠ نهج) وعددهم سبعة، بالتالي يصبح مجموعهم ١٣ + ٧ = ٢٠ دارساً.

الحدود الموضوعية

تتطرق هذه الدراسة فقط إلى البحث في مزايا /معايير برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة، ولكنها لن تشرح كيفية إنتاج وصناعة البرمجيات التعليمية، ولا الأدوات المستخدمة لإنتاج هذه البرمجيات.

أما فيما يتعلق بمزايا البرمجيات التعليمية التي لم يتكرر ذكرها إلا قليلا (أقل من ٢٥ تكرارا)، فإن الباحث سيقتصر فقط على شرح وتفسير المزايا

المعايير التي لا يمكن توفرها في المواد أو الوثائق الورقية.

مصطلحات الدراسة

البرمجية التعليمية Instructional Software

عبارة عن برمجية حاسوبية تستخدم لأغراض تعليمية (عسيري، ١٩٩٤).

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها عبارة عن البرمجية التي يتم إعدادها من قبل معلم، أو خبير تربوي بهدف استخدامها بشكل منفرد من قبل الطالب، أو بشكل جزئي من قبل المعلم عبر دمجها في المنهج، وذلك بهدف تبيان وشرح بعض المفاهيم التي يجد الطلاب صعوبة في فهمها واستيعابها.

البرمجية التعليمية الجيدة

عرف مركز الإبداع والبحوث التربوية (CERI, 1989) جودة البرمجية التعليمية بأنها الشيء الذي يجعل منها مصدرا جيدا للتعليم والتعلم.

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها تلك البرمجية التي تتوفر فيها مجموعة من المعايير والمواصفات التربوية، والتعليمية، والفنية، والفنية التي تسهم في نجاح عملية دمج الحاسب في التعليم.

التربويون

ويعرفون إجرائياً بأنهم أفراد العينة المشاركون في الدراسة من مدراء ووكلاء، ومشرفين تربويين ومعلمين ومرشدين.

الإطار النظري

عرف مركز الإبداع والبحوث التربوية أمريكا Center for Educational Research (CERI, 1989) and Innovation جودة البرمجية الحاسوبية التعليمية بأنها الشيء الذي يجعل منها مصدراً جيداً للتعليم والتعلم، ويرى المركز أن هناك عدة عوامل تشترك في تحديد جودة البرمجية التعليمية، منها: طبيعة الموضوع الذي يدرس، وخصائص الطالب وطريقة تعلمه، ونوع التقنية والتصميم المستعمل معها.

هذا وقد تطرق عدد من الكتاب للعديد من المواصفات والمعايير المهمة التي ينبغي توفرها في برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة، فمثلاً ذكر (العنيزي، ١٩٨٩م) عدداً من المواصفات، منها ما يلي:

- مقدرة البرمجية التعليمية على التفاعل Interactivity مع المستخدم، من خلال المحاورة Dialog والتغذية الراجعة Feedback، التي تزيد من دافعية الطالب وإقباله على التعلم.
- مقدرة البرمجية التعليمية على مراعاة الفروق الفردية عند المتعلمين من خلال إعطاء الطالب فرصة التحكم في زمن التعلم وإمكانية التشعب وتوفير التغذية الراجعة وتنوع أساليب العرض وتعدد أساليب جذب الانتباه.

كما تطرق بيكر (Becker, 1984) إلى بعض القدرات التي تتميز بها البرمجيات التعليمية الجيدة وذلك كما يلي:

١ – القدرة العالية على إشغال الطلاب في أنشطة ومناقشات فكرية ذات دافعية عالية، وعلى توفير حوافز تعليمية مناسبة على أساس فردي.

٢ – قدرتها على إيجاد بيئات فكرية تحفز الطلاب على استكشاف مواضيع ليست موجودة ضمن المنهج الدراسي الحالي وربما تفوق مستوى كفاءة المعلم.

٣ – القدرة على توفير خبرات وفرص تعليمية عن طريق النمذجة والمحاكاة Simulation (أي تمثيل المواقف). مثل هذه الخبرات قد لا تتحقق بدون البرمجية، أو أنها باهظة التكاليف أو تحف بها المخاطر أو تكون مضيعة للوقت. كما أن المستخدم للبرمجية التعليمية يتعامل معها بطريقة أفضل من خلال المشاركة الفعلية بدلاً من الوقوف متفرجا فقط، كما توفر البرمجية التعليمية الجيدة وسيلة ممتازة لجعل المشاركة أقرب للحقيقة دون التعرض لخطر المشاركة الفعلية.

أما (المغيرة، ١٤١١) فيرى أن الميزة الواضحة التي تميز البرمجية التعليمية الجيدة هي قدرتها على التفاعل والحوار مع المتعلم. فمثلا الطالب الذي يتابع فيلما تعليميا على التلفاز قد يسرح لبعض الوقت فتتوقف عملية التعلم عنده بينما عملية التعليم في التلفاز مستمرة. ولكن الطالب الذي يتفاعل مع برمجية تعليمية جيدة على الحاسب لن يسرح وإن حدث ذلك وتوقفت عملية التعلم عند الطالب أوقفت البرمجية عملية التعليم.

بالإضافة إلى ذلك، ترى المربية فريند (Friend, 1987) أن إمكانية البرمجية التعليمية الجيدة كمعلم خصوصي Personal Tutor تجعلها تتفوق على غيرها من الوسائل التعليمية الأخرى في مجال مراعاة الفروق الفردية. ففي هذا السياق تقرر فريند Friend أنه يمكن إدراك الإمكانات التي توفرها البرمجية التعليمية الجيدة كمعلم خصوصي من خلال القدرة التي تملكها على اتخاذ قرار فوري انطلاقًا من كميات كبيرة من المعلومات المفصلة، التي تمت برمجتها من قبل، والتي تتيح لها بأن تقدم لكل تلميذ خدمة شخصية الطابع إلى حد بعيد. فبمعرفة اهتمامات كل تلميذ، وقدراته ومعارفه، يمكن أن تتبنى البرمجية موقفا مختلفا لكل تلميذ، وأن تزود كل تلميذ بالتالي تعليما يراعي إلى حد كبير الخصوصيات الشخصية، وبفضل هذه القدرة على التكيف مع الاحتياجات الفردية تستطيع البرمجية القيام بعمل تعليمي أكثر فاعلية من درس ملقى يوجه إلى مجموعة كبيرة من الطلاب متباينة في الفروق الفردية. فمع البرمجية، لن يضطر طالب معين إلى انتظار أن يكون باقي طلاب الصف قد أدركوا أخيرا الفكرة التي فهمها هو فورا، ولن يضطر طالب آخر إلى المحاولة عبثا اللحاق بوتيرة صف يتقدم بسرعة تفوق قدراته بكثير. كما أن تدرج التعليم يمكن أن يتنوع بالنسبة إلى الطالب نفسه: فيكون أسرع مثلا في المواد التي يستوعبها بسهولة وأبطأ في تلك التي يكون أقل موهبة فيها أو تهيئة لها.

ولكي توصف البرمجية الحاسوبية التعليمية بأنها جيدة، يرى (الأكلبي، ٢٠٠٨) وجوب توفر مجموعة من المواصفات من أهمها ما يلي:

- تحديد الهدف العام من البرمجية ومجال استخدامها، ثم ترجمة هذا الهدف إلى مجموعة من الأهداف السلوكية.
- التأكد من ملاءمة البرمجية التعليمية لميول الطلاب واستعداداتهم.
- تحديد السلوك المدخلي أو وصف المتطلبات السابقة عند الطلاب لأهميتها في تحديد نقطة البدء في التصميم.
- توفير عوامل التفاعل بين الطلاب والبرمجية وفقاً لطبيعة المحتوى.
- تبني موجهات نظرية تعليمية أو مدرسة سيكولوجية معينة وفقاً للهدف من تصميم البرمجية وإنتاجها، فإذا كان الهدف هو إدراك بعض الحقائق والمفاهيم يمكن مراعاة مبادئ النموذج السلوكي في تصميم البرمجية، وإذا كان الهدف هو التدريب على مهارات التفكير العليا فيجب مراعاة مبادئ وموجهات النموذج البنائي في التصميم.
- توفير عناصر الجذب والإثارة في البرمجية.
- تحديد نمط التحكم في البرمجية من جانب المتعلم.
- توفير أمثلة وأنشطة بديلة ومتنوعة تناسب مستوى الفئة المستهدفة.
- توفير التغذية الراجعة وتنوع أساليب تقديمها.
- مراعاة التنظيم السيكولوجي والمنطقي في عرض المحتوى.
- توفير مقاييس أو أدوات تقويم ملائمة للهدف من تصميم البرمجية.
- تحديد نقاط الضعف لدى المتعلم وتقديم العلاج المناسب له وفق ميوله واستعداداته.
- تحديد نقطة النهاية (الغلق) للبرمجية.
- توفير الوسائط المتعددة وعناصرها لمعالجة عناصر المحتوى.

معايير ومواصفات البرمجيات الحاسوبية الجيدة

لتحقيق الجودة والفاعلية والكفاءة لأي برمجية حاسوبية، فإنه ينبغي أن تصمم وفق معايير محددة، سواءً أكانت هذه المعايير معايير تربوية أو فنية. فمثلا عند الرغبة في تصميم برمجية حاسوبية جيدة فإنه يمكن الاستئناس بأسس ومبادئ ومعايير التصميم التعليمي المناسبة وذات العلاقة بتصميم وإنتاج البرمجيات الحاسوبية. ففي هذا الصدد يذكر (الصالح، ٢٠٠٥) أن أغلب مبادئ التصميم التعليمي التي توظف في تقويم جودة بيئات التعليم وجهاً لوجه كثيراً ما تكون متشابهة لتلك المستخدمة في التعليم الإلكتروني بما في ذلك البرمجيات الحاسوبية المستخدمة في بيئات التعلم بمساعدة الحاسب Computer – Assisted Instruction (CAI)، وذلك أن التدريس الجيد هو التدريس الجيد بغض النظر عن التقنيات المستخدمة.

وفيما يلي استعراض لأهم المعايير والمواصفات التي ينبغي مراعاتها عند تصميم البرمجيات الحاسوبية التعليمية:

أولاً: الأهداف

هناك نوعان من الأهداف، أحدهما يتعلق بالبرمجية التعليمية والآخر يتعلق بالمقرر أو المحتوى المراد تدريسه، فالبرمجية التعليمية الجيدة ينبغي أن تحتوي على أهداف تشمل الغرض من استخدامها والمهارات والاتجاهات التي يمكن اكتسابها نتيجة استخدامها، وتتم كتابة هذه الأهداف من خلال دليل الاستخدام. أما أهداف المقرر أو المحتوى المراد تدريسه فهي أهداف عامة للمقرر تكتب في دليل الاستخدام أيضاً، أما الأهداف الخاصة التي تكتب في بداية كل موضوع فينبغي أن تكون مصاغة بصورة سلوكية يمكن قياسها، وأن تكون واضحة من حيث اللغة والمعنى، وأن تتنوع هذه الأهداف بحيث تشمل الجوانب المعرفية بمستوياتها المختلفة والجوانب المهارية والجوانب الوجدانية (Kapp and Neal,2006) و(MicroSift, 1982).

ثانياً: المحتوى

والمحتوى عبارة عن مجموعة الخبرات المعرفية أو الحركية أو الوجدانية التي تعرض في البرمجية التعليمية بهدف تحقيق النمو الشامل للتلميذ. والمحتوى العلمي الجيد ينبغي أن يكون:

- متوافقاً مع أهداف المقرر.
- صحيحاً ودقيقاً، أي خالياً من الأخطاء العلمية والإملائية والنحوية والحسابية؛ وأن لا يعلم الطلاب معلومات ومهارات خاطئة.
- خالياً من التحيز لعرق أو جنس أو دولة وغيرها.
- مناسباً لخبرات الطلاب السابقة ولمستوى نموهم من حيث الحقائق والمفاهيم والمهارات التي يقدمها، ومن حيث لغتها وتنظيمها وأسلوبها.
- خالياً من الأشياء المحرمة والمنافية للدين والأخلاق كالصور الإباحية والموسيقى والغناء، كما يجب ألا يشجع على العنف أو القتل (المدهوني، ١٤٣١).

ثالثاً: طريقة عرض المحتوى

أما بالنسبة لطريقة عرض المحتوى في البرمجية التعليمية، بما يشمله من حقائق ومفاهيم وتوضيحات وأمثلة وتمارين، فإنه ينبغي مراعاة تنظيم المحتوى بطريقة تساعد على تسلسل الأفكار وترابطها، وأن يقسم إلى عناوين رئيسة وفرعية تكتب ببنط وبلون مميز، وأن يدعم المحتوى بالتعريفات والتوضيحات والأمثلة كلما أمكن ذلك، وأن تكون هذه الأمثلة وثيقة الصلة بموضوع الدرس، ومستمدة من بيئة الطالب قدر الاستطاعة. كما ينبغي أن يراعى عند تقديم المحتوى خصائص المادة الدراسية التي تخدمها البرمجية الحاسوبية (المدهوني، ١٤٣١م).

ومما ينبغي مراعاته استخدام كل ما من شأنه جذب انتباه الطلاب وتشويقهم وحثهم على الاستمرار

في التعلم من البرمجية التعليمية، لذا فإن عرض المحتوى ينبغي أن يتميز بما يلي:

١-كتابة النصوص: تعد جودة كتابة النصوص أحد أهم محددات البرمجية التعليمية الجيدة، وبالتالي ينبغي أن يراعى عند كتابة نصوص الموضوعات في البرمجية التعليمية ما يلي: استخدام أدوات الكتابة القياسية مثل الالتزام بقواعد اللغة من نحو وإملاء وعلامات ترقيم وصياغة والكتابة بحروف استهلالية كبيرة (عند الكتابة باللغة الإنجليزية)، وسلامة الأسلوب، وإمكانية القراءة، والكتابة بحجم خط مناسب، ليتيح قراءة الموضوعات المطروحة للنقاش بسهولة ويسر، والاهتمام **بانقرائية** النص والتي تعتمد على درجة التباين بين حجم الخط ونوعه ولونه وفقراته وعناوينه، وبين خلفية الصفحة بما يجعل النص واضحاً، واستخدام الأدوات البيانية المرتبطة بالمحتوى (مثل الأيقونات، والأزرار، والصور والرسوم...إلخ)، وعناصر الوسائط المتعددة – كملفات مرفقة – (مثل: التسجيلات الصوتية، والفيديو.....إلخ) بشكل ملائم لتكملة النصوص المكتوبة، واستخدام نصوص لها نفس شكل الخط font والحجم واللون، وذلك للمحافظة على ثبات الشاشات واتساقها، والمحافظة على إبقاء نصوص الموضوعات قصيرة، وألا تكون طويلة فتبعث على الملل لدى المتعلم بل تكون مختصرة، وإذا تطلب الأمر عرض موضوع مطول فيجب عرض ملخص له بحيث يعطي فكرة عامة عن محتواه لهؤلاء الذين لا يريدون القراءة التفصيلية (المدهوني، ١٤٣١) و (Conceicao – Runlee and Daley, 2003) و(الخان، ٢٠٠٥م).

٢-استخدام الألوان سواء في عرض النصوص المكتوبة أو الرسوم والصور والأشكال، حيث إن توفر الألوان في شاشات الحاسب وتوظيفها بفاعلية في البرمجية التعليمية يعمل على جذب الانتباه والتأكيد على العناصر المهمة من المادة المعروضة والتمييز بين العناصر. كما ينبغي استخدام الألوان في كتابة النصوص والتعليق على الصور والرسوم بصورة وظيفية تساعد على التعلم، وأن يكون هناك تباين كامل بين الألوان المستخدمة على الشاشة بشكل يسهم في وضوح الصور والرسوم والنصوص (المدهوني، ١٤٣١).

ويرى (الفار، ١٩٩٨) أنه بالرغم من أن استخدام الألوان يجعل البرمجية التعليمية أكثر فاعلية وجاذبية، إلا أنه في أحيان أخرى قد يتسبب التغير السريع للألوان أو استخدام ألوان غير مناسبة في إعاقة عملية التعليم وتشتيت انتباه المتعلم، كما يمكن أن يؤدي إلى نتائج سلبية وذلك في حالة تشتيت انتباه المستخدم عن التركيز على الأشياء الهامة من المحتوى المعروض على الشاشة.

٣-استخدام المصورات (الصور والرسوم التوضيحية) كلما أمكن ذلك، فالصور لغة عالمية يمكن فهمها من قبل مستويات مختلفة من الناس، فقد تغني صورة واحدة عن عشرات من الصفحات المكتوبة في

نفس الموضوع (قنديل، ١٩٩٨م). ومن أهم ما يجب مراعاته عند استخدام الصور أو الرسوم التوضيحية في عرض المحتوى العلمي للبرمجية التعليمية أن تكون مناسبة لهذا المحتوى، وتشد انتباه المتعلم إلى الأشياء الهامة من هذا المحتوى، وأن يتم عرضها في الوقت المناسب، بحيث تساعد في تبسيط المادة العلمية، كما يجب أن تتوزع على الموضوعات توزيعاً مناسباً حسب الحاجة إلى ذلك (Ruffini, 2000).

أما بالنسبة لخصائص المصورات فينبغي أن تكون دقيقة، وأن تكون سليمة المحتوى، وأن تكتب عليها البيانات كاملة وبكمية مناسبة تحقق فهم الطلاب لها والاستفادة منها، ويكون إخراجها الفني جيداً (أي تكون الألوان المستخدمة فيها متناسبة وواقعية، وأحجامها مناسبة).

كما ينبغي استخدام عنصر الحركة في الصور والرسوم التوضيحية لتكون أكثر واقعية وتشد انتباه المستخدم وتزيد في رغبته في التعلم بشكل أكبر وأن يتناسب محتواها مع خبرات الطلاب السابقة في مجال المصطلحات والرموز التي تحتويها، كما ينبغي أن تشتق هذه المصورات من بيئة الطالب قدر الإمكان (المدهوني، ١٤٣١م).

٤-استخدام الصوت: وذلك لزيادة تركيز المتعلم وانتباهه خاصة بالنسبة لأولئك الطلاب الذين لا يتوفر لديهم الدافع الذاتي ويحتاجون إلى دافع إضافي لشحذهم نحو التقدم، وبما أن الصوت قد يكون وسيلة تشويق وتعزيز، أو وسيلة إزعاج؛ لذا فإنه ينبغي تمكين المتعلم من التحكم في وجود الصوت أو عدمه (المغيرة،١٤١٨هـ)، كما ينبغي أن يتحكم المتعلم في درجة الصوت، فمثلاً: إذا كان الصوت مرتفعاً ولا يمكن خفضه، فهذا قد يتسبب في تشتيت انتباه الآخرين داخل الفصل (الفار،١٩٩٨م). كما ينبغي أن يكون الصوت واضحاً وخالياً من التشويش خاصة عند تقديم النصوص المكتوبة صوتياً (المغيرة، ١٤١٨م).

٥-استخدام الروابط: إن المحتوى العلمي الذي يشتمل على روابط لمواقع خارجية يقيم طبقاً لاستقرارها وإمكانية الاعتماد عليها والاستمرارية المتوقعة لها (طلبة، ٢٠٠٥م)، وعند إنشاء روابط في برمجية حاسوبية فإنه ينبغي مراعاة ما يلي:

- مناسبة محتوى الروابط مع المحتوى العلمي للموضوع المعروض.
- الروابط معنونة بدقة.
- سهولة استخدام وفتح الروابط من قبل المبتدئين وذوي الخبرة البسيطة.
- تذييل الروابط بمعلومات تخبر المستخدم بنوع الملفات المرتبطة بها، مثل: (فيديو، وصوت، ونص، وصور) (عبد العاطي، ١٤٣٠هـ).

رابعاً: واجهة الاستخدام

ويقصد بواجهة الاستخدام المظهر العام للبرمجية التعليمية، ويعرف تصميم واجهة المستخدم بأنه توفير اندماج متواصل بين المحتوى وتنظيمه من جهة، وبين

سهولة تصفح البرمجية والتفاعل معها من جهة أخرى، ويعد تصميم واجهة البرمجية الحاسوبية مهماً للغاية؛ لأنه يحدد كيف يتفاعل المتعلمون مع المعلومات المقدمة (الخان، ٢٠٠٥م).

ويذكر (الصالح، ٢٠٠٥) أنه ينبغي أن يتوافر في تصميم واجهة الاستخدام وعرض المعلومات على الشاشة المعايير التالية:

- سهولة الاستخدام من خلال استخدام أساليب وأدوات سهلة وواضحة للتفاعل.
- تقسيم المعلومات المعروضة على الشاشة إلى أجزاء وفقرات.
- الاستخدام المناسب لمساحات الفراغ بالصفحات، لتوفير رؤية مشوقة وجذابة Visual Appeal.
- تجنب عرض معلومات مكثفة على الشاشة الواحدة، بحيث تعرض المعلومات على الشاشة بوضوح وتدفق منطقي.
- استخدام أساليب مناسبة لتحديد المعلومات التي يختارها المتعلم، مثل تغير اللون عندما يؤشر عليه المتعلم.

خامساً: تصميم الشاشات

يرتبط تصميم شاشات البرمجية التعليمية – بعناصره المختلفة – بالشكل الظاهري للشاشة ووظيفتها، وينبغي أن يراعى عند تصميم الشاشات التأكد مما يلي: أن تكون منظمة منطقياً، ويسهل تصفحها، ويمكن أن يستخدمها جميع المتعلمين بما فيهم الأفراد ذوو الاحتياجات الخاصة، وأن تتوفر مواد التعلم بأشكال متعددة قدر الإمكان، حيث تتيح هذه التعددية للمتعلمين أكبر إمكانية للوصول إلى مواد التعلم، وأن يتمكن المتعلم من اختيار بنية مثلى للواجهة عبر تفاعله مع المحتوى بالقراءة، والطباعة، والتأشير، والنقر، واستخدام مبادئ تصميم جيدة للرسائل التعليمية عند تصميم الشاشة، بحيث تركز على انتباه المتعلم وإدراكه، وفهمه، وقدرته على استرجاع المعلومات، ويمكن للوضوح والاستخدام المتناغم للنصوص والرسومات البيانية وغيرها من الدلائل التنظيمية الأخرى أن تساهم في سهولة الاستخدام وسرعته، وتوظيف المبادئ الرئيسة لتصميم الشاشة، حيث ينبغي أن تتميز بالبساطة والوضوح، كما ينبغي أن تتميز بالتناسق في أسلوب العرض ومواقع المعلومات واستخدام الألوان، وشكل الخط وحجمه من شاشة لأخرى، وأن يحقق تصميم العناصر المعروضة على الشاشة مبدأ الوحدة بالنسبة لترابط المكونات المعروضة (الخان، ٢٠٠٥م) و(الصالح، ٢٠٠٥م).

سادساً: أساليب التعلم

يعاني بعض الطلاب صعوبات كبيرة عندما يجبرون على العمل من خلال أسلوب واحد، مع أن بإمكانهم التعلم بشكل أفضل عندما يمكنون من التعلم بأسلوب آخر. (Davidman, 1981). واحدة من مواصفات البرمجية التعليمية الجيدة قدرتها على عرض

نفس المعلومات والمحتوى التعليمي بطرق وأساليب متعددة ومتنوعة. فالطالب الذي يرغب في التمارين السريعة المثيرة، سيجد البرمجية تحقق رغبته، في حين نجد أن طالبا آخر يفضل أسلوب عرض هادئ وبطيء فهذا الطالب سيجد البرمجية تحقق رغبته كذلك. بالاتفاق على أهمية مراعاة أساليب التعلم عند الطلاب، فإنه لا حاجة للإصرار على أن يقوم جميع طلاب الفصل بالتعلم من خلال أسلوب واحد فقط، بل ينبغي إعطاؤهم فرصة لاختيار أسلوب التعلم المناسب لكل فرد منهم (Dunn & Dunn ,1987). وهذا في الغالب ما توفره البرمجية التعليمية الجيدة.

سابعاً: تقويم المتعلم

لتقويم أداء المتعلم لابد من استخدام نوعين من التقويم؛ أحدهما: التقويم التكويني Formative Evaluation الذي يتم أثناء دراسة المتعلم لموضوع معين، حيث تعرض على المتعلم مجموعة من الأسئلة الخاصة بهذا الموضوع وتقدم له التغذية الراجعة المناسبة، والنوع الآخر وهو التقويم النهائي Summative Evaluation ويقصد به ذلك النوع من التقويم الذي يساعد في الحكم على تحصيل المتعلم من خلال عملية تعليم مر بها، وعادة ما يقدم بعد دراسة المتعلم للمقرر كاملاً، أو بعد دراسته الوحدة كاملةً. أما بالنسبة للأسئلة والأنشطة التي تقدم للمتعلم في كلا النوعين من التقويم فهي تسهم، بالإضافة إلى الكشف عما تعلمه الطالب، في تثبيت المادة العلمية ورسوخها، وتنمية تفكير المتعلم، ولهذا ينبغي أن تتميز بعدة مميزات منها: أن يتوافق عدد هذه الأسئلة والتمارين مع الأهمية النسبية لأجزاء المادة التي تتناولها، وأن تكون مرتبطة بالأهداف المراد تحقيقها من دراسة الموضوع أو الفصل، كما يجب أن تكون متنوعة تقيس جميع جوانب المستوى المعرفي والمهاري والوجداني، وأن تكون واضحة، وجيدة الصياغة، وتتدرج في صعوبتها بما يلائم الفروق الفردية بين المتعلمين (المدهوني، ١٤٣١).

ثامناً: التغذية الراجعة Feedback

تعتبر التغذية الراجعة أحد أهم العناصر المؤثرة في ناتج العملية التعليمية ولها الفضل بعد الله في تثبيت المادة المتعلمة في ذهن المتعلم (الحيلة، ١٩٩٩م)، وعادة ما تقدم البرمجية التعليمية للمتعلم بعد دراسته لموضوع معين مجموعة من الأسئلة ويطلب منه الإجابة عليها، وبعد ذلك توفر له التغذية الراجعة التي تبين له صحة إجابته أو خطأها، هذا وإن تقديم التغذية الراجعة بعد استجابة المتعلم مباشرة يؤدي إلى جذب انتباهه إلى معلومات معينة يراد من المتعلم التركيز عليها، ويزيد من نسبة التعلم، ويقلل من احتمال تكرار الخطأ.(عبدالعاطي، ١٤٣٠هـ).

ولكي يحصل المتعلم على الفائدة المرجوة من التغذية الراجعة، فإنه ينبغي أن يزود بها مباشرة بعد أدائه للنشاط المطلوب منه. وكما هو معلوم، فإن هناك نوعين من التغذية الراجعة:

١ – تغذية راجعة للإجابات الصحيحة.

٢ – تغذية راجعة للإجابات الخاطئة.

أكثر المربين يعلمون أهمية التغذية الراجعة للإجابات الصحيحة، ولكن البعض فقط يدرك أهمية التغذية الراجعة للإجابات الخاطئة، والتي تعتبر في بعض الأحيان من الأمور الأساسية، حيث إن بعض الطلاب قد يمضون دقائق أو ساعات أو أيامًا أو أسابيع وهم يستخدمون أساليب خاطئة قبل أن يكتشفوا طبيعة هذه الأخطاء (الهدلق، ١٤١٨هـ).

فاشتمال البرمجيات التعليمية الجيدة على تغذية راجعة فورية له فوائد عدة، منها أنه عندما يجيب الطالب على سؤال يحتاج إلي إجابة محددة، فإن البرمجية ستطلعه في الحال على ما إذا كانت إجابته صحيحة أم خاطئة، علاوة على ذلك، فإن البرمجية الجيدة يمكن برمجتها للبحث عن أنواع معينة من الأخطاء يتكرر وقوع الطلاب فيها، بل قد تعطي تغذية راجعة دقيقة لنفس الخطأ الذي وقع فيه الطالب، مثل «يبدو أنك أخطأت في معرفة أن أي عدد، ما عدا الصفر، مرفوع للأس صفر يساوي واحدا» وذلك في التمارين المتعلقة بالتحويل من النظام الثنائي إلي النظام العشري.

لنفترض أن معلم الحاسب الآلي أعطى تلاميذه في الواجب المنزلي عشرة أسئلة حول التحويل من النظام الثنائي إلى النظام العشري، وأن إجابة كل سؤال من هذه الأسئلة العشرة يعتمد على صحة نتيجة إجابة السؤال الذي يسبقه. فإذا كانت إجابة الطالب على السؤال الأول إجابة خاطئة، فإن هذا يجعل الطالب يبني حل الأسئلة التسعة اللاحقة على نتائج وأسس خاطئة، مما يؤدي إلى الحصول على إجابات خاطئة على جميع الأسئلة بسبب خطأ ارتكبه الطالب في إجابة السؤال الأول.

أما في حالة إعطاء الطالب هذه الأسئلة العشرة من خلال برمجية تعليمية، فإن الطالب سيحصل على تغذية راجعة فورية من البرمجية على السؤال الأول، فيعرف أن إجابته صحيحة أو خاطئة. فإذا كانت الإجابة صحيحة فإنه سينتقل للإجابة على السؤال اللاحق الذي تعتمد صحة الإجابة عليه على صحة الإجابة على السؤال الذي يسبقه، وهكذا حتى ينتهي من الإجابة على جميع الأسئلة العشرة.

أما إذا كانت الإجابة خاطئة فإن الطالب سيحصل من البرمجية على تغذية راجعة فورية على السؤال الذي هو بصدد الإجابة عليه، وبالتالي فإنه لن ينتقل للإجابة على الأسئلة اللاحقة إلا بعد تأكده من صحة إجابته، لأنه يعلم أن صحة الإجابة على كل سؤال من الأسئلة اللاحقة تعتمد على صحة الإجابة على السؤال الذي يسبقه. هذا بالتالي سيوفر وقتاً للطالب ولا يجعله يصاب بالإحباط بسبب الجهد الذي قد يبذله على إجابات خاطئة لجميع الأسئلة نتيجة لارتكابه خطأ بسيطاً عند إجابته على السؤال الأول. من هنا تبرز أهمية التغذية الراجعة الفورية، وبالذات على الإجابات الخاطئة (الهدلق، ١٤١٨هـ).

تاسعاً: الدرجات وحفظ السجلات Record keeping & Gradebook

إن برمجيات الحاسب التعليمية، المشتملة على الجوانب الإدارية كخاصية الدرجات Gradebook وخاصية حفظ الملفات Recordkeeping تساعد المعلم في متابعة مستوى أداء تلاميذه ومدى تقدمهم. فعندما يقوم الطالب بتشغيل إحدى برمجيات الحاسب والعمل عليها، تقوم البرمجية بمتابعة مستوى أداء الطالب وحفظها، هذا بدوره يمكن المعلم لاحقا وفي الوقت المناسب والمريح له من المرور على جميع أجهزة الحاسب لرؤية ما عمله الطلاب والاطلاع على مستوى تقدمهم. بعد معرفة المعلم لمستوى أداء طلابه فإنه بإمكانه الاتصال بكل طالب لتعزيز النجاح الذي أحرزه، أو العمل على ترسيخ بعض المفاهيم المهمة، أو إعطاء تعليم إضافي (الهدلق، ١٤١٨هـ).

عاشراً: قابلية الاستخدام

عرفت (أبو شادي، ٢٠٠٨) قابلية الاستخدام بأنها قدرة المتعلمين الذين يستخدمون البرمجية التعليمية على استخدامها بسرعة وسهولة لإتمام تعلمهم، ويمكن قياس قابلية الاستخدام بعدة مقاييس مثل: الفاعلية، وكفاءة أكثر المتعلمين (مدى سرعة التعلم من البرمجية الحاسوبية)، وسهولة التعلم، ورضا المتعلمين، والقدرة على التذكر(إذا كان المتعلم قد سبق أن استخدم البرمجية الحاسوبية فهل يستطيع تذكر طريقة الاستخدام في المرة القادمة أم يحتاج إلى البدء في التعلم ثانية؟)، وتكرار الخطأ ومدى خطورته (ما عدد الأخطاء التي يعملها المتعلم أثناء استخدام البرمجية الحاسوبية؟ وما مدى خطورة هذه الأخطاء؟ وكيف يمكن خروجه منها والتغلب عليها؟).

حادي عشر: دليل الاستخدام

وهو عبارة عن كتيب مطبوع، أو ملف إلكتروني، يوضح فيه الهدف من استخدام البرمجية الحاسوبية، وطريقة استخدامها، ويعرض خطوات استخدام البرمجية الحاسوبية بنماذج لشاشات ملونة، تبين للمستخدم ما سيظهر له عند اتباع الخطوات المدرجة. وينبغي أن يكون دليل الاستخدام سهل القراءة والفهم والاستخدام، وأن يشرح الأهداف بوضوح، كما ينبغي توضيح التعليمات بالصور والألوان، بحيث يستطيع المتعلم ذو الخبرة البسيطة باستخدام الحاسب التعامل مع البرمجية الحاسوبية من خلال تلك الخطوات بنجاح.

وكلما كان دليل الاستخدام دقيقاً في عرض محتوياته وواضحاً للمتعلم أسهم في زيادة الاستفادة من البرمجية الحاسوبية، أما إذا كان غير دقيق أو سيئاً في إخراجه، أدى ذلك إلى تقليل الاستفادة من البرمجية الحاسوبية حتى ولو كانت البرمجية نفسها جيدة.

ومما ينبغي مراعاته عند إعداد الدليل، ما يلي:

- أن يوضح الدليل الهدف من البرمجية الحاسوبية.
- أن يتضمن شرحاً شاملا لكيفية استخدام

جميع عناصر البرمجية الحاسوبية.

• أن يتناسب مع خصائص الفئة المستهدفة.

• أن يكون إخراج الدليل جيداً من الناحية الفنية والعلمية.

• أن تكون طريقة إخراج الدليل مناسبة لكل من سن المتعلم المستهدف وخبراته السابقة.

• أن توضح خطوات الاستخدام بالصور والألوان، بحيث إن المتعلم ذا الخبرة البسيطة باستخدام الحاسب يستطيع التعامل مع البرمجية الحاسوبية من خلال تلك الخطوات بنجاح (المدهوني، ١٤٣١).

منهج وإجراءات الدراسة

إن عملية تقييم والحكم على البرمجيات التعليمية تعد عملية ذاتية ونسبية إلى حد ما، فما يراه أحد الأفراد عملا رائعا قد يراه شخص آخر شيئا عاديا أو غير ذي أهمية، لذلك ينبغي عدم الاعتماد على نتائج تقييم فرد واحد. من هذا المنطلق طلب الباحث من كل فرد من أفراد عينة الدراسة (٢٠ تربويًّا سعوديًّا) البحث عن أفضل عشر برمجيات تعليمية بالنسبة إليه، خمسة في مجال تخصصه، وخمسة خارج تخصصه، ثم طلب من كل فرد ذكر عشر (١٠) مزايا، على الأقل، لكل برمجية تعليمية جيدة قام باختيارها، مرتبة حسب أهميتها من وجهة نظره.

بعد ذلك قام الباحث بالاطلاع على جميع التقارير التي قام فيها كل فرد من أفراد العينة (طالب الماجستير) باستعراض عشر (١٠) برمجيات تعليمية نالت إعجابه بشكل كبير، وأورد فيها عشر (١٠) مزايا بالنسبة لكل برمجية، وبمجموع مزايا قدرها (١٠ X ١٠) مائة (١٠٠) مزية لكل فرد من أفراد العينة. وبذلك يكون مجموع عدد المزايا التي أوردها جميع أفراد العينة العشرين (١٠٠ X ٢٠) تساوي ألفي (٢٠٠٠) مزية. وكما هو متوقع، فإن هناك بعضا من المزايا تكرر ذكرها من قبل كل طالب في جميع أو بعض البرمجيات التي قام باستعراضها، كما تم تكرارها من قبل بعض أو جميع أفراد العينة العشرين.

عطفا على ما ذكر سابقاً، قام الباحث بإعداد قائمة بجميع المزايا، سواء تم تكرارها أو لم ترد (تذكر) إلا مرة واحدة، ثم قام بإنشاء جدول مكون من عمودين: العمود الأول تم فيه سرد لجميع المزايا بلا استثناء. أما العمود الثاني فتم فيه ذكر عدد مرات التكرار لكل مزية تم تكرارها من قبل جميع أفراد عينة الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الماجستير، المتخصصين في الإدارة التربوية بكلية التربية – جامعة الملك سعود، الذين كانوا يدرسون مقرر «تطبيقات الحاسب في التعليم» (٥٧٢ نهج) في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٠/١٤٣١هـ، وعددهم ٣٧

دارسـا. بالإضـافة إلى جميـع طـلاب الماجسـتير، المتخصصين في الحاسب والتعليم بكلية التربية – جامعة الملك سعود، الذين كانوا يدرسون مقرر «تطبيقات الحاسب في التعليم» للتخصص (٥٧٠ نهج) في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٠/١٤٣١هـ، وعددهم ٧ دارسين. وبذلك يصبح مجموع مجتمع الدراسة ٤٤ تربويا سعوديًّا (٣٧ + ٧ = ٤٤).

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من جميع طلاب الماجستير، المتخصصين في الحاسب والتعليم وعددهم ٧ دارسين، بالإضافة إلى ثلاثة عشر (١٣) دارسا من طلاب الماجستير، المتخصصين في الإدارة التربوية، وبذلك يصبح مجموع أفراد العينة عشرين تربويا سعوديا (١٣ + ٧ = ٢٠) وبنسبة تساوي ٤٥٪ من كامل مجتمع الدراسة.

الجدول رقم (١). توزيع أفراد العينة حسب المهنة

المهنة	التكرار
مدير مدرسة	١
وكيل مدرسة	٤
مشرف تربوي	٣
معلم	١١
مرشد طلابي	١
المجموع	٢٠

أداة الدراسة

كانت الأداة المستخدمة في هذا البحث عبارة عن مشروع طلب فيه الباحث من كل فرد من أفراد عينة الدراسة ما يلي:

ابحث أو استعلم من معلمين آخرين عما يلي:

أولاً: أفضل خمس برمجيات حاسوبية تعليمية نالت إعجابك في مجال تخصصك الجامعي ثم أنجز الأمور الآتية:

١- أرفق نسخة من كل برمجية من البرمجيات الخمس على قرص مدمج CD – ROM يسلم لأستاذ المقرر.

٢- اذكر عشر (١٠) مزايا (محاسن)، على الأقل، لكل برمجية على انفراد، مرتبة حسب أهميتها من وجهة نظرك.

ثانياً: أفضل خمس برمجيات حاسوبية تعليمية نالت إعجابك خارج مجال تخصصك ثم أنجز الأمور الآتية:

١- أرفق نسخة من كل برمجية من البرمجيات الخمس على قرص مدمج CD – ROM يسلم لأستاذ المقرر.

٢- اذكر عشر (١٠) مزايا (محاسن)، على الأقل، لكل برمجية على انفراد، مرتبة حسب أهميتها من وجهة نظرك.

الأسلوب الإحصائي

تم في هذه الدراسة استخدام أسلوب التحليل الكيفي (النوعي) Qualitative Research. والتحليل الكيفي هو الذي يهتم بتحليل نتائج لم يتم التوصل

إليهـا بواسـطة الإجـراءات الإحصـائية أو بواسـطة أي وسـائل أخرى مـن الوسـائل الكمية، وإنما تُجمع مـن أدوات منوعـة كالملاحظـة، والمقابلـة، والوثـائق، وغيرها، ثم يتم صياغة البيانات أو ترميزها بأسلوب يتيح تحليل تلك البيانات تحليلاً كمياً (ستـرواس وكوربين، ١٩٩٩م).

ويستخدم التحليل الكيفي من أجل وصف الملاحظات المباشرة وتفسيرها لسلوك المتعلم أثناء التعلم، أو تقييم برمجية ما، أو لتطوير موضوع معين، وهو لا يعتمد على فرضيات محددة لاختبارها، وإنما قد تـؤدي الملاحظـات إلى إيجـاد فـروض جديـدة قابلـة للاكتشاف مرة أخرى (الرويثي، ٢٠٠٦م).

تحليل النتائج وتفسيرها

استخدم الباحث التحليل الكيفي لتفسير البيانات التي حصل عليها من عملية تقويم أفراد العينة للبرمجيات التعليمية الجيدة من وجهة نظرهم، وتم تحويل البيانات إلى بيانات كمية، حتى يسهل تفسيرها. حيث تم رصد ١٢٥ مزية لمواصفات برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة، هذا وقد تراوحت مرات التكرارات بين تكرار واحد، ومائة وعشرة (١ – ١١٠) تكرار، وذلك كما هو مبين في الملحق رقم (١).

بدايةً بينت نتائج الدراسة أن بعض المزايا (المعايير) حصلت على تكرار أكثر من بعض المزايا (المعايير) التي قد تفوقها في الأهمية، من ذلك على سبيل المثال المزايا (المعايير) المبينة في الجدولين رقما (٢) و(٣):

الجدول رقم (٢). بعض المعايير (المزايا) المهمة التي حصلت على تكرارات قليلة.

م	المواصفات	التكرار
١	المحتوى خال من الأخطاء العلمية	٢١
٢	الفئة المستهدفة محددة	٢٠
٣	تصرح بأهداف الدرس التعليمية	١٣
٤	تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، فكل متعلم يتقدم في البرنامج حسب قدراته.	٦
٥	المحتوى خال من المخالفات الشرعية	٦
٦	تحقق الأهداف التعليمية المصرح بها	٥
٧	المحتوى التعليمي مناسب للفئة المستهدفة	٥

الجدول رقم (٣). بعض المعايير (المزايا) التي حصلت على تكرارات كثيرة.

م	المواصفات	التكرار
١	يوظف الصور التوضيحية بطريقة فاعلة وكافية ومناسبة لموضوع الدرس.	١١٠
٢	يوظف الألوان بطرق وأساليب منسجمة ومتناسقة وفعالة.	١٠٨
٣	يعرض محتوى المادة التعليمية بطريقة مشوقة وجذابة.	٩٠

هذا ويرجع الباحث سبب ذلك إلى أن أفراد عينة الدراسة (التربويين السعوديين) ركزوا بدرجة أكبر على المزايا (المعايير) التي توفرها أو تتميز بها البرمجيات التربوية مقارنة بتلك المتوفرة في المواد أو الوثائق الورقية التي ألفوها لفترة طويلة بالرغم من أهميتها. أو أن التربويين قد يكونون استعملوا هذه البرمجيات مع طلابهم، وذكروا المزايا (المعايير) التي

أثارت اهتمام طلابهم بدرجة أكبر.

وانطلاقاً من أن التصنيف أمر شائع في عدد من الأمور، منها على سبيل المثال تقسيم المجتمعات البشرية إلى ثلاث فئات أو شرائح: غنية ومتوسطة وفقيرة، وذلك وفقا لمستوى دخل كل فئة أو شريحة، فقد قام الباحث بتصنيف مزايا (معايير) برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة، التي توصلت إليها نتائج الدراسة إلى أربع فئات وذلك وفقا لعدد مرات التكرار. والهدف من التصنيف في هذه الدراسة هو النظر إلى المزايا (المعايير) كمجموعات، يندرج تحت كل مجموعة عدد من المزايا وفقا لعدد تكرارات كل مزية (معيار)، وذلك لأجل تسهيل عملية تحليل النتائج وتفسيرها. وفيما يلي بيان لهذه الفئات الأربع:

أولاً: مزايا برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة التي حصلت على ٧٥ تكرارا أو أكثر.

ثانياً: مزايا برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة التي حصلت على تكرارات تتراوح بين ٥٠ و٧٤ تكرارا.

ثالثاً: مزايا برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة التي حصلت على تكرارات تتراوح بين ٢٥ و٤٩ تكرارا.

رابعاً: مزايا برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة التي حصلت على تكرارات أقل من ٢٥ تكرارا.

هذا وفيما يلي تحليل للنتائج وتفسيرها حسب فئاتها:

الفئة الأولى: مزايا برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة التي حصلت على ٧٥ تكرارا أو أكثر:

اشتملت هذه الفئة على ثلاث مزايا، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤). مزايا برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة التي حصلت على ٧٥ تكرارا أو أكثر مرتبة حسب مرات التكرار.

م	المواصفات	التكرار
١	توظف الصور التوضيحية بطريقة فاعلة وكافية ومناسبة لموضوع الدرس.	١١٠
٢	توظف الألوان بطرق وأساليب منسجمة ومتناسقة وفعالة.	١٠٨
٣	تعرض محتوى المادة التعليمية بطريقة مشوقة وجذابة.	٩٠

يرى التربويون أن برمجية الحاسب التعليمية الجيدة ينبغي أن تتصف بما يلي:

- توظف الصور التوضيحية بطريقة فاعلة وكافية ومناسبة لموضوع الدرس. فالصور لها أهمية تعليمية كبيرة فهي تساعد الطلاب على تكوين المفاهيم والصور العقلية المناسبة والدقيقة من خلال تعبيرها عن الواقع المحسوس، فضلا عن مهمتها في تقريب المعلومات المجردة إلى أذهان الطلاب فيسهل إدراكها (الغريب، ٢٠٠١م). وهذا يتفق كذلك مع ما يراه (قنديل، ١٩٩٨) بأن الصور لغة عالمية يمكن فهمها من قبل مستويات مختلفة من الناس، وأن صورة واحدة قد تغني عن عشرات من الصفحات المكتوبة في نفس الموضوع.

• توظف الألوان بطرق وأساليب منسجمة ومتناسقة وفعالة. وهذا يؤيد ما تراه (المدهوني، ١٤٣١م) بأن توفر الألوان في شاشات الحاسب وتوظيفها بفاعلية في البرمجية التعليمية يعمل على جذب الانتباه والتأكيد على العناصر المهمة من المادة المعروضة والتمييز بين العناصر. كما أن استخدام الألوان في كتابة النصوص والتعليق على الصور والرسوم بصورة وظيفية تساعد على التعلم، بالإضافة إلى أن التباين بين الألوان المستخدمة على الشاشة يسهم في وضوح الصور والرسوم والنصوص.

• تعرض محتوى المادة التعليمية بطريقة مشوقة وجذابة. وهذا يؤيد ما تراه (الدهش، ١٤٢٨هـ) بأن المعلمين والطلاب سيتوجهون لاستخدام البرمجية التعليمية عندما تتميز بجودة المادة المطروحة وبفكرتها المشوقة وطرق طرحها للموضوعات، حيث تجمع بين المتعة والفائدة، وتشرك التلميذ في عملية التعليم، حيث يتفاعل مع البرمجية باستمرار، ولا تتسم البرمجية بالتلقين أو كونها فقط كتاباً إلكترونياً مع بعض الصور والأصوات.

الفئة الثانية: مزايا برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة التي حصلت على تكرارات تتراوح بين ٥٠ و٧٤ تكرارا:

اشتملت هذه الفئة على أربع مزايا، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (٥).

الجدول رقم (٥). مزايا برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة التي حصلت على تكرارات تتراوح بين ٥٠ و ٧٤ تكرارا.

م	المواصفات	التكرار
١	توظف الأشكال والجداول والخرائط والرسوم البيانية والتوضيحية بشكل مناسب.	٥٧
٢	عناصر ومحتويات الدرس متسلسلة ومترابطة بشكل منطقي.	٥٥
٣	تغطي المحتوى التعليمي بشكل شامل وكاف.(شمولية العرض)	٥٣
٤	جيدة التصميم والإخراج.	٥٠

يرى التربويون أن برمجية الحاسب التعليمية الجيدة ينبغي أن تتصف بما يلي:

• توظف الأشكال والجداول والخرائط والرسوم البيانية والتوضيحية بشكل مناسب. فعرض المحتوى على هيئة نصوص وأرقام فقط قد لا تكون الطريقة المثلى. فالصفحة المليئة بالنصوص والأرقام، مهما كانت درجة تنسيقها، قد تكون مملة أو صعبة الفهم، لذا فإنه من الأفضل تمثيل البيانات على هيئة أشكال وجداول وخرائط ورسوم بيانية وذلك بهدف جذب الانتباه وتسهيل الفهم. كما تلعب الرسوم البيانية دورا مهما في توصيل الأفكار والمعلومات العلمية بشكل أسرع وأكثر فاعلية من النصوص والأرقام المجردة، وتسهل عملية المقارنات.

• عناصر ومحتويات الدرس المعروضة في البرمجية التعليمية متسلسلة ومترابطة. وهذا يتفق مع ما تدعو إليه (المدهوني، ١٤٣١هـ) بضرورة مراعاة تنظيم المحتوى، بما يشمله من حقائق ومفاهيم وتوضيحات

وأمثلة وتمارين، بطريقة تساعد على تسلسل الأفكار وترابطها، وأن يقسم المحتوى إلى عناوين رئيسة وفرعية، وأن يدعم المحتوى بالتعريفات والتوضيحات والأمثلة كلما أمكن ذلك، وأن تكون هذه الأمثلة وثيقة الصلة بموضوع الدرس، ومستمدة من بيئة الطالب قدر الاستطاعة.

- تغطي المحتوى التعليمي بشكل شامل وكاف (شمولية العرض)، بحيث تشتمل على جميع المعلومات والمهارات التي يراد تعلمها. وأن تحتوى على أمثله وتطبيقات وتدريبات شاملة ومتنوعة تسهم في إبعاد الملل عن المتعلم وإكسابه المعلومات والمهارات اللازمة لتحقيق الأهداف التربوية المرجو تحقيقها من البرمجية، وهذا يتفق مع ما يراه (الأكلبي، ٢٠٠٨).
- أن تكون البرمجية التعليمية مصممة ومخرجة بشكل جيد. وهذا يتماشى مع ما يدعو إليه كل من (الخان، ٢٠٠٥) و(الصالح، ٢٠٠٥) بوجوب توفير اندماج متواصل بين المحتوى وتنظيمه من جهة، وبين سهولة تصفح البرمجية والتفاعل معها من جهة أخرى، وهو ما أطلقا عليه بواجهة الاستخدام أو المظهر العام للبرمجية التعليمية.

الفئة الثالثة: مزايا برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة التي حصلت على تكرارات تتراوح بين ٢٥ و٤٩ تكرارا:

اشتملت هذه الفئة على اثنتي عشرة (١٢) مزية، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (٦).

الجدول رقم (٦). مزايا برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة التي حصلت على تكرارات تتراوح بين ٢٥ و٤٩ تكرارا.

م	المواصفات	التكرار
١	العناصر المعروضة على الشاشات (نصوص، صور، أشكال..الخ) متناسقة.	٤٨
٢	تثير اهتمام وانتباه المتعلمين.	٤٨
٣	تعرض الموضوعات بطريقة سهلة وميسرة.	٤٣
٤	توظف الأصوات والمؤثرات الصوتية بطريقة فاعلة وكافية ومناسبة لموضوع الدرس.	٤٢
٥	تشتمل على أسئلة تقويمية كافية ومناسبة للدرس.	٣٩
٦	الانتقال بين شاشات البرمجية متسلسل ومترابط ومنطقي (ترابط العرض).	٣٨
٧	الخط واضح وجيد ومناسب لخلفية الشاشة.	٣٥
٨	توظف حركات انتقالية (للنصوص والصور والأشكال) بطريقة كافية وفاعلة.	٣٤
٩	تحتوي على مقدمة (تهيئة للدرس) مناسبة وجذابة ومثيرة للتفكير.	٣١
١٠	خلفيات الشاشات واضحة ومناسبة لموضوع الدرس.	٢٩
١١	تحتوي على أنشطة وتطبيقات كافية ومتنوعة.	٢٧
١٢	تعرض المحتوى التعليمي بطريقة تفاعليّة.	٢٦

يرى التربويون أن برمجية الحاسب التعليمية الجيدة ينبغي أن تتصف بما يلي:

- أن تكون العناصر المعروضة على الشاشات (نصوص، صور، أشكال..الخ) متناسقة. فالشكل الذي تظهر به العناصر على الشاشة بغاية الأهمية بالنسبة للمتعلم، فإذا كان تصميمها بطريقة مرتبة وواضحة سهّلت عليه عملية متابعة ما يعرض على الشاشة وزادت من تحفيزه وشد انتباهه للتعلم، وبالتالي تساعده على تحقيق الأهداف المرسومة. وهذا يتفق مع ما يدعو إليه (الخان، ٢٠٠٥م) و(الصالح،

٢٠٠٥) بأنه ينبغي أن يراعى عند تصميم الشاشات التأكد من أن تكون العناصر منظمة منطقياً على الشاشة، وأن تتميز بالتناسق في أسلوب العرض ومواقع المعلومات والعناصر واستخدام الألوان، وشكل الخط وحجمه من شاشة لأخرى، وأن يحقق تصميم العناصر المعروضة على الشاشة مبدأ الوحدة بالنسبة لترابط المكونات المعروضة.

• تثير انتباه المتعلمين وتجذب اهتماماتهم. فالبرمجية التي تحتوي على ألوانٍ متناسقة وجداول وصور ورسوماتٍ توضيحية وغيرها من المثيرات من شأنها أن تشد انتباه الطالب وتزيد من الدافعية لديه لأن يتفاعل مع محتوى البرمجية. كما أن نوع وحجم الخط المستخدم وتوقيت العرض على الشاشة، والصوت كل ذلك من شأنه الإسهام في تفاعل الطالب وجذبه نحو الاستفادة من المعلومات والمهارات التي تحتويها البرمجية وبالتالي تسهم في تحقيق الأهداف المنشودة. وهذا يتفق مع ما تراه (المدهوني، ١٤٣١هـ)، و(الأكلبي، ٢٠٠٨م).

• تعرض الموضوعات بطريقة سهلة ومبسطة. وهذا يتفق مع ما تراه (أبو شادي، ٢٠٠٨م) فيما يتعلق بقابلية الاستخدام، والتي تعني قدرة المتعلمين الذين يستخدمون البرمجية التعليمية على استخدامها بسرعة وسهولة لإتمام تعلمهم، بشكل يسهم في رضاهم وقدرتهم على التذكر(إذا كان المتعلم قد سبق أن استخدم البرمجية التعليمية فهل يستطيع تذكر طريقة الاستخدام في المرة القادمة أم يحتاج إلى البدء في التعلم ثانية؟).

• توظف الأصوات والمؤثرات الصوتية بطريقة فاعلة وكافية ومناسبة لموضوع الدرس. وهذا يتفق مع ما يراه (المغيرة، ١٤١٨هـ) و(الفار، ١٩٩٨م) بأن توفر الصوت في البرمجية التعليمية يعمل على زيادة تركيز المتعلم وانتباهه خاصة بالنسبة لأولئك الطلاب الذين لا يتوفر لديهم الدافع الذاتي ويحتاجون إلى دافع إضافي لشحذهم نحو التقدم.

• تحتوي على أسئلة تقويمية كافية ومناسبة للدرس. وهذا يتفق مع ما تراه (المدهوني، ١٤٣١هـ) و(الأكلبي، ٢٠٠٨م) بأن الأسئلة التقويمية التي تقدم للمتعلم تسهم في الكشف عما تعلمه الطالب، وتثبيت المادة العلمية لديه.

• الانتقال بين شاشات البرمجية التعليمية متسلسل ومترابط ومنطقي بشكل يوفر مساحة من الحرية يسمح فيها للمتعلم الاختيار بين مجموعة بدائل، وتمكنه من القدرة على التحرك من شاشة إلى شاشة والانتقال من درس إلى آخر أو من تدريب إلى آخر بيسر وسهولة. وهذا يتفق مع ما يدعو إليه (الخان، ٢٠٠٥) و(الصالح، ٢٠٠٥م) و(المدهوني، ١٤٣١هـ) و(الأكلبي، ٢٠٠٨م).

• الخطوط المستخدمة في البرمجية التعليمية واضحة وأحجامها مناسبة بشكل يتيح قراءة الموضوعات المطروحة في البرنامج بيسر وسهولة. وهذا يتفق مع ما يراه (المدهوني، ١٤٣١هـ)

(Conceicao, Runlee and Daley, 2003) و(الخان، ٢٠٠٥م) بشأن الاهتمام بانقرائية النص والتي تعتمد على درجة التباين بين حجم الخط ونوعه ولونه وفقراته وعناوينه، وبين خلفية الصفحة بما يجعل النص واضحاً.

- توظف حركات انتقالية (للنصوص والصور والأشكال) بطريقة كافية وفاعلة. وهذا يتفق مع ما دعت إليه (المدهوني، ١٤٣١هـ) من أهمية توظيف عنصر الحركة في الصور والرسوم التوضيحية لتكون أكثر واقعية وتشد انتباه المستخدم وتزيد في رغبته في التعلم بشكل أكبر.

- تحتوي على مقدمة (تهيئة للدرس) مناسبة وجذابة تسهم في إثارة انتباه المتعلمين وجذب اهتماماتهم وتفكيرهم. فالمقدمة الجذابة من شأنها شد انتباه الطالب وزيادة الدافعية لديه لأن يتفاعل مع محتوى البرمجية التعليمية. فعلى سبيل المثال يمكن البدء بطرح أسئلة مثيرة لتفكير الطلاب، أو البدء بعرض مواضيع أو صور أو حركات أو مقاطع فيديو مثيرة للانتباه.

- خلفيات الشاشات واضحة ومناسبة لموضوع الدرس، ويتم ذلك عبر تجنب التضارب في ألوان الشاشة، فعلى سبيل المثال لا يكتب النص بلون أحمر على خلفية خضراء، بل ينبغي الأخذ بعين الاعتبار التناقض بين لون خلفية الشاشة ولون الخط المستخدم في كتابة النص، بحيث إذا كانت خلفية الشاشة سوداء أو زرقاء فإنه يفضل أن يكون لون النص أبيض أو أصفر، حينما يكون لون النص فاتحاً على خلفية داكنة أو العكس النص لونه داكن وخلفية الشاشة فاتحة (خلف الله، ٢٠١٠م).

- تحتوي على أنشطة وتطبيقات كافية ومتنوعة. وهذا يتفق مع ما تراه (المدهوني، ١٤٣١هـ) بأن الأنشطة التي تقدم للمتعلم تسهم في تثبيت المادة العلمية ورسوخها، وتنمية تفكير المتعلم.

- تعرض المحتوى بطريقة تفاعليّة. وهذا يتفق مع ما يراه (المغيرة، ١٤١١هـ) من أن الميزة الواضحة التي تميز البرمجية التعليمية الجيدة، هي قدرتها على التفاعل والحوار مع المتعلم. كما يتفق مع ما دعا إليه (العنيزي، ١٩٨٩م) بوجوب توظيف مقدرة البرمجية التعليمية على التفاعل Interactivity مع المستخدم، من خلال المحاورة Dialog والتغذية الراجعة Feedback. ومن خلال تمكين المتعلم من المشاركة الإيجابية بمختلف درجاتها أثناء عمل البرمجية، ويتمثل ذلك في قيام المتعلم بالضغط على زر الإجابة الصحيحة أو تسجيل صوته أو بكتابة استجابته أو بالرجوع إلى معجم الكتروني وغير ذلك من أشكال التفاعل التي لا تجعل المستخدم مجرد مستمع سلبي مما يسهم في زيادة دافعية الطالب وإقباله على التعلم.

الفئة الرابعة: مزايا برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة التي حصلت على تكرارات أقل من ٢٥ تكرارا:

اشتملت هذه الفئة على (١٠٦) مزية، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (٧).

الجدول رقم (٧). مزايا برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة التي حصلت على تكرارات أقل من ٢٥ تكرارا.

م	المواصفات	التكرار
١	تحتوي على أمثلة توضيحية كافية ومتنوعة.	٢٤
٢	تثير ميول المتعلمين.	٢٣
٣	تحتوي على تمارين وتدريبات كافية ومتنوعة.	٢٣
٤	المحتوى خال من الأخطاء العلمية.	٢١
٥	الفئة المستهدفة محددة.	٢٠
٦	توظف عروض الفيديو بطريقة فاعلة وكافية ومناسبة لموضوع الدرس.	٢٠
٧	المحتوى خال من التكرار.	٢٠
٨	تسهم في الخروج من الرتابة والروتين في شرح الدرس.	١٩
٩	المحتوى خال من الأخطاء اللغوية والنحوية.	١٩
١٠	تشرك المتعلم بطريقة فاعلة.	١٨
١١	تشتمل على قائمة رئيسية Main Menu بموضوعات وعناصر الدرس.(فهرسة للمواضيع)	١٧
١٢	تتدرج في عرض الخطوات والفقرات والمعلومات.	١٧
١٣	ظهور المؤثرات (الصوتية، الحركية، والنصية) والعناصر على شاشة البرنامج متوافق ومتجانس ومنسجم.	١٦
١٤	تثير التفكير لدى المتعلمين.	١٦
١٥	تحفز وتعزز المتعلمين بعد الإجابات الصحيحة.	١٦
١٦	توظف طريقة المقارنة لتوضيح أوجه التشابه والاختلاف بين الأشياء.	١٦
١٧	تنمي مهارتي استنتاج المعلومات واستنباطها لدى المتعلم.	١٥
١٨	تحتوي على مفاتيح (أزرار أو أيقونات) للتحكم في العرض: وذلك للانتقال للأمام أو الخلف، أو للعودة إلى القائمة الرئيسية، أو إغلاق البرنامج.	١٤
١٩	تزود المتعلم بتغذية راجعة فورية.	١٤
٢٠	توظف أسلوب المحاورة مع المتعلم بطريقة فاعلة.	١٤
٢١	تصرح بأهداف الدرس التعليمية.	١٣
٢٢	توظف أسلوب التعليم بالمرح والترفيه.	١٣
٢٣	تقدم محتوى المادة العلمية بسلاسة وانسياب.	١٢
٢٤	تدعم الشرح بالأدلة من الكتاب والسنة.	١٢
٢٥	واضح ودقيق	١١
٢٦	تنمي دقة الملاحظة والتركيز لدى المتعلم.	١١
٢٧	عنوان الدرس الرئيس والعناوين الفرعية واضحة ومناسبة.	١٠
٢٨	تحتوي على ارتباطات تشعبية للتنقل بين الموضوعات أو الشاشات.	١٠
٢٩	تربط محتويات العرض ببيئة المتعلم وحياته الواقعية.	١٠
٣٠	تختصر الوقت على المعلم.	١٠
٣١	تعرض الدرس بطريقة مميزة.	٩
٣٢	تثير التنافس بين المتعلمين.	٩
٣٣	تثير دافعية المتعلم من خلال طريقة عرض الأسئلة أو محتوى المادة العلمية.	٩
٣٤	توظف الشخصيات (الكرتونية) المتحركة بطريقة فاعلة.	٩
٣٥	تخفف من الجهد على المعلم.	٩
٣٦	تحتوي على خلاصة جيدة وكافية للدرس المشروح.	٩
٣٧	تحتوي على كافة البيانات العامة للدرس (اسم الدرس – الموضوع – المادة ـ الصف ـ المرحلة العمرية) في بداية العرض.	٩
٣٨	تحتوي على كافة البيانات الإدارية (اسم الوزارة والإدارة والمدرسة) في بداية العرض.	٩
٣٩	سريعة في عرض المحتوى والانتقال بين الفقرات والشاشات.	٨
٤٠	توظف إمكانيات الحاسب بطريقة فاعلة.	٧
٤١	تشتمل على تلميحات تساعد المتعلم على الفهم.	٧
٤٢	تربط المتعلم بالكتاب المدرسي بشكل تفاعلي.	٧
٤٣	توظف نمط التدريب والتمرين drill and practice.	٧
٤٤	توظف أسلوب السرد القصصي عند عرض المحتوى.	٧
٤٥	تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، فكل متعلم يتقدم في البرنامج حسب قدراته.	٦

تابع الجدول رقم (٧).

م	المواصفات	التكرار
٤٦	تسهل على المتعلم عمليات فهم وتذكر واسترجاع المعلومات التي تعلمها.	٦
٤٧	توظف نمط المحاكاة Simulation.	٦
٤٨	المحتوى خال من المخالفات الشرعية.	٦
٤٩	تحقق الأهداف التعليمية المصرح بها.	٥
٥٠	المحتوى التعليمي مناسب للفئة المستهدفة.	٥
٥١	تقوم بإنهاء الدرس بطريقة واضحة.	٥
٥٢	المحتوى خال من أخطاء النطق.	٥
٥٣	تصرح باسم المنتج أو المؤلف.	٥
٥٤	تحتوي على مفاتيح (أزرار أو أيقونات) لتحريك الصور أو الأشكال.	٤
٥٥	تنوع في الأسئلة التي تجذب وتثير الدافعية لدى المتعلم.	٤
٥٦	توظف أسلوب التعلم باللعب.	٤
٥٧	تبدأ العرض بالتسمية (بسم الله الرحمن الرحيم).	٤
٥٨	تسهم في التوعية الدينية لدى المتعلمين وتوجيه سلوكهم نحو الأفضل.	٤
٥٩	المحتوى خال من الأخطاء الإملائية.	٤
٦٠	المعلومات المعروضة في البرمجية حديثة ومواكبة للدراسات المعاصرة.	٤
٦١	تحتوي على تعليمات وإرشادات واضحة.	٣
٦٢	الارتباطات التشعبية تعمل بشكل سليم.	٣
٦٣	توظف أسلوب العصف الذهني.	٣
٦٤	تنبه المتعلم إلى عظمة الخالق سبحانه وتعالى.	٣
٦٥	تربط المحتوى بخبرات المتعلم السابقة.	٣
٦٦	تمكن المتعلم من سماع الصوت أو تعطيله.	٢
٦٧	تمكن المتعلم من إنهاء العرض في أي وقت يشاء.	٢
٦٨	طريقة عرض المحتوى مواكبة للدراسات الحديثة.	٢
٦٩	واضحة الرؤية.	٢
٧٠	سريعة الاستجابة للمتعلم.	٢
٧١	تنوع في أساليب عرض المعلومة.	٢
٧٢	توفر خاصية إعطاء الدرجات وحفظ السجلات.	٢
٧٣	تساعد على التعلم الذاتي.	٢
٧٤	توظف أسلوب التعلم غير المباشر.	٢
٧٥	تعرض الدرس على ألسنة الحيوانات بالنسبة للأطفال.	٢
٧٦	تسهم في كسر حاجز الرهبة لدى المتعلم.	٢
٧٧	تسهم في التغلب على صعوبة الدرس.	٢
٧٨	تربط الدرس الحالي بالدرس السابق.	٢
٧٩	تحتوي على تجارب عملية.	٢
٨٠	تعرض مصطلحات الدرس باللغتين العربية والإنجليزية.	٢
٨١	تراعي الفروق الفردية بين الجنسين (الذكر والأنثى).	١
٨٢	البيانات على الصور والأشكال واضحة.	١
٨٣	تمكن المتعلم من التحكم في حجم (قوة) الصوت.	١
٨٤	تمكن المتعلم من إعادة الصوت عند الرغبة في ذلك.	١
٨٥	تمكن المتعلم من استخدام العرض المتتابع أو العرض حسب الاختيار بين الأيقونات أو الأزرار.	١
٨٦	تمكن المتعلم من حرية الاختيار بين أجزاء الدرس.	١
٨٧	تمكن المتعلم من إعادة أي موضوع أو جزئية يرغب في تعلمها.	١
٨٨	تراعي الوقت عند عرض الفقرات أو المحتوى.	١
٨٩	تنمي مهارة الاستكشاف لدى المتعلم.	١
٩٠	تمكن المتعلم من إدخال الإجابة، أو الاختيار بين بدائل.	١
٩١	تمكن المتعلم من العودة لتصحيح الخطأ.	١
٩٢	توظف أساليب تحفيز متنوعة (صحيح، أحسنت، ممتاز، نجوم..الخ).	١
٩٣	تمكن المتعلم من إعادة اختيار الإجابة الصحيحة في حال الخطأ.	١
٩٤	تمكن المتعلم من التعميم والتطبيق في مجالات متعددة ومتنوعة.	١
٩٥	توظف أسلوب التعلم التعاوني.	١
٩٦	تعالج بعض جوانب القصور لدى المتعلمين.	١

تابع الجدول رقم (٧).

م	المواصفات	التكرار
٩٧	تخاطب أكثر من حاسة من حواس المتعلم.	١
٩٨	تحث المتعلم على ذكر الله وتسبيحه.	١
٩٩	تنوع في المعلومات التي يعرضها	١
١٠٠	توفر قائمة بالمصطلحات الجديدة.	١
١٠١	تشتمل على قائمة بمراجع الدرس.	١
١٠٢	تشتمل على أوراق عمل WORKSHEETS.	١
١٠٣	تقترح على المتعلم معلومات إضافية تتعلق بموضوع الدرس.	١
١٠٤	تعرض السيرة الذاتية للمؤلف أو المنتج.	١
١٠٥	تحتوي على دليل يبين طريقة استخدامها.	١
١٠٦	لا تحتاج إلى برمجيات مساندة لتشغيلها.	١

ونظر لكثرة مزايا الفئة الرابعة التي حصلت على تكرارات تقل عن ٢٥ مرة، وبسبب خشية الإطالة عند تحليل وتفسير جميع هذه المزايا، فإن الباحث لن يقوم بتحليل وتفسير المزايا التي يمكن توفيرها في المواد أو الوثائق الورقية (الكتب أو المطبوعات). لذا فإن الباحث سيقتصر على شرح وتفسير المزايا التي لا يمكن توفيرها في المواد أو الوثائق الورقية، في حين يمكن توفيرها في المستندات الحاسوبية (النسخ الإلكترونية) فقط، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (٨).

يرى التربويون أن برمجية الحاسب التعليمية الجيدة ينبغي أن تتصف بما يلي:

• توظف عروض الفيديو بطريقة فاعلة وكافية ومناسبة لموضوع الدرس. وهذا يتفق مع ما يراه (عبد المنعم، ١٩٩٨) بأن استخدام الفيديو في البرمجيات الحاسوبية له فوائد عديدة، منها: (١) تقديم بيان عملي للمهارات العملية.(٢) تسهم في نقل وتوصيل العديد من المعلومات للمتعلم في وقت قصير.(٣) تدعم العرض بالحيوية والجاذبية والحركة، والتي من شأنها أن تساعد المتعلم على التركيز وعدم الملل من مواصلة العرض.

الجدول رقم (٨). بعض مزايا الفئة الرابعة التي يمكن توفيرها في المستندات الحاسوبية (النسخ الإلكترونية) فقط.

م	المواصفات	التكرار
١	توظف عروض الفيديو بطريقة فاعلة وكافية ومناسبة لموضوع الدرس.	٢٠
٢	تسهم في الخروج من الرتابة والروتين في شرح الدرس.	١٩
٣	توظف أسلوب المحاورة مع المتعلم بطريقة فاعلة	١٤
٤	تزود المتعلم بتغذية راجعة فورية.	١٤
٥	تحتوي على ارتباطات تشعبية للتنقل بين الموضوعات أو الشاشات.	١٠
٦	تربط محتويات العرض ببيئة المتعلم وحياته الواقعية.	١٠
٧	توظف الشخصيات (الكرتونية) المتحركة بطريقة فاعلة.	٩
٨	توظف إمكانيات الحاسب بطريقة فاعلة.	٧
٩	توظف نمط المحاكاة Simulation بطريقة فاعلة.	٦
١٠	تحتوي على تعليمات وإرشادات واضحة.	٣
١١	توفر خاصية إعطاء الدرجات وحفظ السجلات.	٢
١٢	توظف أساليب تحفيز متنوعة (صحيح، أحسنت، ممتاز، تصفيق).	١

• تسهم في الخروج من الرتابة والروتين في شرح الدرس. فالبرمجية الجيدة تتحاور مع المتعلم بطريقة مشوقة وتهتم باستجاباته وتقدم له المساعدة عند قيامه باستجابة غير متوقعة من قبل الحاسوب. كما تمكنه من التحكم في سرعة إدخال الاستجابات، وتمده

بعبارات تزيد من التفاعل لتحسين فاعلية استجاباته مثل (أعد التفكير) أو (انتظر ثم أعد الإجابة) وما إلى ذلك.

• توظف أسلوب المحاورة مع المتعلم بطريقة فاعلة. كأن تخاطب الطالب وتتعامل معه وتوجهه بأسلوب فردي، مثل أن تسأل الطالب عن اسمه ثم تخاطبه به. وهذا يتفق مع ما يراه (المغيرة، ١٤١١) من أن الميزة الواضحة التي تميز البرمجية التعليمية الجيدة، هي قدرتها على التفاعل والحوار مع المتعلم.

• تزود المتعلم بتغذية راجعة فورية. وهذا يتفق مع ما يراه (الحيلة، ١٩٩٩) و(الهدلق، ١٤١٨) و(عبدالعاطي، ١٤٣٠) و(الأكلبي، ٢٠٠٨) بأن تقديم التغذية الراجعة بعد استجابة المتعلم مباشرة يؤدي إلى جذب انتباهه إلى معلومات معينة يراد منه التركيز عليها، ويزيد من مقدار التعلم لديه، ويقلل من احتمال تكرار الخطأ.

• تحتوي على ارتباطات تشعبية للتنقل بين الموضوعات أو الشاشات. فالارتباطات التشعبية تتيح للمتعلم التحكم في تسلسل محتويات الدرس، كما تتيح له أن يختار العودة لمراجعة أجزاء معينة من درس معين أو أن يختار أنماطاً مختلفة من العرض. وهذا يجعل التعليم المقدم في البرمجية (حراً) وليس (موجّها) بشكل يحرر المستخدم من السير في مسار محدد يضعه له مؤلفو البرمجية، بل تعطيه حرية الاختيار والحركة حسب ما يقرر هو.

• تربط محتويات العرض ببيئة المتعلم وحياته الواقعية. إن ما تقدمه البرمجية من مواقف حياتية حقيقية تجعل المستخدم يستغرق في جو طبيعي بحيث يشعر أنه في مواقف حياتية طبيعية وليست مصنعة، ويتم ذلك عادة بالإكثار من اعتماد البرمجية على لقطات الفيديو والصور المتحركة والتسجيلات الحقيقية لمواقف مأخوذة من واقع الحياة اليومية للأفراد والجماعات.

• توظف شخصيات (كرتونية) متحركة بطريقة فاعلة. إن توفر أساليب التشويق المناسبة من الأمور المهمة في البرمجية التعليمية، كوجود شخصيات محببة للطفل، أو أن تكون البرمجية على شكل قصة تدور بين شخصيات على ألاّ يكون مبالغاً فيها فتطغى على المادة العلمية. ومن الأمور التي ينبغي التنبيه عليها عند اختيار الشخصيات أو الحوارات هو أن تكون شخصيات قريبة من واقع المتعلم، وكذلك مرتبطة بالموضوع (الدهش، ١٤٢٧). كما تعتبر الرسوم المتحركة عنصرا أساسياً من عناصر تصميم برمجيات الحاسب الجيدة، فهي تعطى انطباعاً خاصاً أكثر جاذبية وتأثيراً وخاصة لتقديم نوعية محددة من المعارف والمهارات، ومع نوعية خاصة من المتعلمين (خلف الله، ٢٠١٠).

• توظف إمكانيات الحاسب بطريقة فاعلة. أي استغلال إمكانات الحاسب وخواصه المتطورة يومًا بعد يوم (الصوت – الصورة – الفيديو – الوصلات –

التكرارية - التفاعلية - التعزيز - التصحيح - درجة الصعوبة - تنوع الأنشطة - رسم لمسار تعلم مستخدم البرنامج) في تحقيق أكبر قدر من الاستفادة وفي توفير درجة عالية من التشويق والجذب للمتعلمين. فلقطات الفيديو، على سبيل المثال، تسهم في تصوير مواقف حقيقية متعددة ومتنوعة يصعب تقديمها من خلال الكتب الجامدة. هذه المواقف الحقيقية تسهم كثيرًا في سرعة اكتساب المهارات المستهدفة - أي أن التعلم يكون أسهل عندما يكون مرتبطًا بمشاهد وأنشطة وأشخاص وأماكن، وليس مجرد تقديم مفردات بطريقة جافة كما تقدم في الكتب الورقية (الدهش، ١٤٢٧هـ).

- توظف نمط المحاكاة Simulation بطريقة فاعلة. وهذا يتفق مع ما يراه بيكر (Becker, 1984) بأن برمجيات الحاسب لديها قدرة على توفير خبرات وفرص تعليمية عن طريق المحاكاة Simulation (أي تمثيل المواقف). مثل هذه الخبرات قد لا تتحقق بدون الحاسب، أو أنها باهظة التكاليف أو تحف بها المخاطر أو تكون مضيعة للوقت. كما أن المستخدم للبرمجية التعليمية يتعامل معها بطريقة أفضل من خلال المشاركة الفعلية بدلا من الوقوف متفرجا فقط، كما توفر البرمجية التعليمية الجيدة وسيلة ممتازة لجعل المشاركة أقرب للحقيقة دون التعرض لخطر المشاركة الفعلية.

- تحتوي على تعليمات وإرشادات واضحة.

فالبرمجية الجيدة ينبغي أن تحتوى تعليمات معينة ضمن البرمجية ذاتها، كما قد تحتوى على تعليمات إضافية في المطبوعات المرفقة بالبرمجية بشكل يمكن المتعلم من استخدام البرمجية بيسر وسهولة. ومن أهم صفات التعليمات الجيدة في البرمجية دقة ووضوح الإرشادات المقدمة للدارس في كل درس وتدريب بأسلوب يمكنه من الاستفادة من محتوى البرمجية بأكبر قدر ممكن.

- توفر خاصية إعطاء الدرجات وحفظ السجلات. وهذا يتفق مع ما يراه (الهدلق، ١٤١٨هـ) من أن برمجيات الحاسب التعليمية، المشتملة على الجوانب الإدارية كخاصية الدرجات Gradebook وخاصية حفظ الملفات Recordkeeping تساعد المعلم في متابعة مستوى أداء تلاميذه ومدى تقدمهم.

- توظف أساليب تحفيز متنوعة (صحيح، أحسنت، ممتاز، نجوم). وهذا يتفق مع ما يدعو إليه (الأكلبي، ٢٠٠٨م)، فوجود أكثر من عبارة للمدح والثناء أمر مهم لإزالة الرتابة والملل بحيث تتنوع في استخدامها حسب جودة استجابة المتعلم. كما ينبغي أن تكون استجابات البرمجية للإجابات الصحيحة للمتعلم أكثر إثارة من استجاباتها لإجابات المتعلم الخاطئة مما يغري الطالب بتحري الاستجابات الصحيحة للحصول على استجابة البرمجية الممتعة (المغيرة، ١٤١٨هـ).

تصميم أنموذج لتقييم البرمجيات الحاسوبية التعليمية:

إن عملية تقييم البرمجيات التعليمية تعد ذاتية ونسبية إلى حد ما، فما يراه أحد الأفراد عملا رائعا قد يراه شخص آخر شيئاً عادياً أو غير ذي أهمية، لذلك ينبغي عدم الاعتماد على نتائج تقييم فرد واحد، ومن هنا برزت الحاجة إلى وجود أنموذج لتقييم البرمجيات الحاسوبية التعليمية مبني على آراء عدد من التربويين، ولأجل تصميم أنموذج مبني على ما يراه عدد من التربويين، طلب الباحث من كل فرد من أفراد عينة الدراسة (٢٠ تربوياً سعودياً) البحث عن أفضل عشرة برامج تعليمية بالنسبة إليه، خمسة في مجال تخصصه، وخمسة خارج تخصصه، ثم طلب من كل فرد ذكر عشر (١٠) مزايا، على الأقل، لكل برمجية تعليمية جيدة قام باختيارها، مرتبة حسب أهميتها من وجهة نظره.

عطفا على ذلك، قام الباحث بإعداد قائمة بمزايا (محاسن) البرمجيات التعليمية التي يراها عشرون تربويا. بعد ذلك قام بإنشاء جدول مكون من عمودين: العمود الأول تم فيه سرد لجميع المحاسن (المزايا) بلا استثناء. أما العمود الثاني فتم فيه ذكر عدد مرات التكرار لكل مزية تم تكرارها من قبل جميع أفراد عينة الدراسة، وذلك كما هو مبين في الملحق (١).

ونظرا لأن هذه المزايا تعكس آراء عشرين تربويا، فإنه يمكن الاسترشاد بها في عملية تصميم أنموذج لتقييم البرمجيات الحاسوبية، وبناء على ذلك توصل الباحث إلى أنموذج الهدلق لتقييم البرمجيات التعليمية المبني على آراء عشرين تربوياً، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (٩).

اشتمل أنموذج التقييم على خمسة محاور رئيسية هي:

١ – وصف عام للبرمجية
٢ – معايير المحتوى
٣ – معايير التصميم التعليمي
٤ – معايير التقويم وحفظ السجلات
٥ – معايير أساليب وأنماط التعلم

كما صممت مفردات أنموذج التقييم بمدرج ليكارت المكون من أربعة اختيارات توضح درجة توفر الخاصية وهي: ممتازة (٣)، جيدة (٢)، ضعيفة (١)، لا تنطبق (٠). وعلى القائم بعملية التقييم بعد الانتهاء من عملية التقييم طبقا لبنود/معايير الأنموذج أن يقوم بجمع درجات كل معيار وحساب النسبة المئوية لكل معيار منسوبة إلى الحد الأقصى للنقاط الممكنة لهذا المعيار وبالتالي حساب درجات والنسبة المئوية لبنود الأنموذج ككل.

الجدول رقم (٩). أنموذج الهدلق لتقييم البرمجيات الحاسوبية التعليمية.

أولاً: بيانات البرمجية التعليمية:

اسم البرمجية: اسم المؤلف:

تاريخ إنتاج البرمجية: المرحلة العمرية:

الصف الدراسي: المقرر (المادة أو المساق):

عنوان الدرس: موضوع الدرس:

اسم الناشر وعنوانه البريدي والالكتروني:

رقم الهاتف: متطلبات تشغيل البرمجية:

نمط (أسلوب) البرمجية:

- تعليم خصوصي.
- تدريب وتمرين.
- محاكاة.
- حل مشاكل.
- ألعاب تربوية.

متطلبات التشغيل:

ثانياً: معايير البرمجية التعليمية:

المعيار	ممتاز	جيد	ضعيف	لا ينطبق
وصف عام للبرمجية				
تحتوي على كافة البيانات العامة للدرس (اسم الدرس – الموضوع – المادة – الصف – المرحلة العمرية) في بداية العرض.				
تحتوي على دليل يبين طريقة استخدامها.				
لا تحتاج إلى برمجيات مساندة لتشغيلها.				
تسهم في الخروج من الرتابة والروتين في شرح الدرس.				
تسهم في كسر حاجز الرهبة لدى المتعلم.				
تسهم في التغلب على صعوبة الدرس.				
تعالج بعض جوانب القصور لدى المتعلم.				
تخاطب أكثر من حاسة من حواس المتعلم.				
تختصر الوقت على المعلم.				
تخفف من الجهد على المعلم.				
معايير المحتوى				
تبدأ العرض بالتسمية (بسم الله الرحمن الرحيم).				
تدعم الشرح بالأدلة من الكتاب والسنة.				
تنبه المتعلم إلى عظمة الخالق سبحانه وتعالى.				

تابع الجدول رقم (٩).

المعيار	ممتاز	جيد	ضعيف	لا ينطبق
تحث المتعلم على ذكر الله وتسبيحه.				
تسهم في التوعية الدينية لدى المتعلم وتوجيه سلوكه نحو الأفضل.				
تغطي المحتوى التعليمي بشكل شامل وكاف (شمولية المحتوى).				
عناصر ومحتويات الدرس متسلسلة ومترابطة بشكل منطقي.				
تحتوي على أمثلة توضيحية كافية ومتنوعة.				
تحتوي على أنشطة وتطبيقات كافية ومتنوعة.				
تحتوي على تمارين وتدريبات كافية ومتنوعة.				
المحتوى خال من المخالفات الشرعية.				
المحتوى خال من الأخطاء العلمية.				
المحتوى خال من الأخطاء اللغوية والنحوية.				
المحتوى خال من الأخطاء الإملائية.				
المحتوى خال من أخطاء النطق.				
المحتوى خال من التكرار.				
المعلومات المعروضة في البرمجية حديثة ومواكبة للدراسات المعاصرة.				
تربط الدرس الحالي بالدرس السابق.				
تربط المحتوى بخبرات المتعلم السابقة.				
تحتوي على تجارب عملية.				
توفر قائمة بالمصطلحات الجديدة.				
تعرض مصطلحات الدرس باللغتين العربية والإنجليزية.				
تحتوي على خلاصة جيدة وكافية للدرس المشروح.				
تشتمل على قائمة بمراجع الدرس.				
تقترح على المتعلم معلومات إضافية تتعلق بموضوع الدرس.				
تربط المتعلم بالكتاب المدرسي بشكل تفاعلي.				
معايير التصميم التعليمي				
عنوان الدرس الرئيس والعناوين الفرعية واضحة ومناسبة.				
تصرح بأهداف الدرس التعليمية.				
تحقق الأهداف التعليمية المصرح لها.				
الفئة المستهدفة محددة.				
المحتوى التعليمي مناسب للفئة المستهدفة.				
تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، فكل متعلم يتقدم في البرنامج حسب قدراته.				
تراعي الفروق الفردية بين الجنسين (الذكر والأنثى).				
تحتوي على تعليمات وإرشادات واضحة.				
تشتمل على تلميحات تساعد المتعلم على الفهم.				

تابع الجدول رقم (٩).

المعيار	ممتاز	جيد	ضعيف	لا ينطبق
تشتمل على قائمة رئيسية Main Menu بموضوعات وعناصر الدرس (فهرسة للمواضيع).				
تحتوي على مقدمة (تهيئة للدرس) مناسبة وجذابة ومثيرة للتفكير.				
جيدة التصميم والإخراج.				
توظف إمكانيات الحاسب بطريقة فاعلة.				
تعرض محتوى المادة التعليمية بطريقة مشوقة وجذابة.				
الخط واضح وجيد ومناسب لخلفية الشاشة.				
التعليقات المكتوبة على الصور والأشكال واضحة.				
خلفيات الشاشات واضحة ومناسبة لموضوع الدرس.				
توظف الصور التوضيحية بطريقة فاعلة وكافية ومناسبة لموضوع الدرس.				
توظف الأشكال والجداول والخرائط والرسوم البيانية والتوضيحية بشكل مناسب.				
توظف الألوان بطرق وأساليب منسجمة ومتناسقة وفعالة.				
توظف عروض الفيديو بطريقة فاعلة وكافية ومناسبة لموضوع الدرس.				
توظف الأصوات والمؤثرات الصوتية بطريقة فاعلة وكافية ومناسبة لموضوع الدرس.				
تمكن المتعلم من سماع الصوت أو تعطيله والتحكم في حجمه (قوته)، وإعادة تشغيله عند الرغبة في ذلك.				
توظف حركات انتقالية (للنصوص والصور والأشكال) بطريقة كافية وفاعلة.				
ظهور المؤثرات (الصوتية، الحركية، والنصية) والعناصر على شاشة البرمجية متوافق ومتجانس ومنسجم.				
العناصر المعروضة على الشاشات (نصوص، صور، أشكال...الخ) متناسقة.				
الانتقال بين شاشات البرمجية متسلسل ومترابط ومنطقي (ترابط العرض).				
تحتوي على مفاتيح (أزرار أو أيقونات) لتحريك الصور أو الأشكال.				
تحتوي على مفاتيح (أزرار أو أيقونات) للتحكم في العرض: وذلك للانتقال للأمام أو الخلف، أو للعودة إلى القائمة الرئيسية، أو إغلاق البرنامج.				
تحتوي على ارتباطات تشعبية للتنقل بين الموضوعات أو الشاشات.				
الارتباطات التشعبية تعمل بشكل سليم.				
تمكن المتعلم من حرية الاختيار بين أجزاء الدرس عبر العرض المتتابع أو العرض المتشعب.				
تمكن المتعلم من إعادة أي موضوع أو جزئية يرغب في إعادتها.				
تمكن المتعلم من إنهاء العرض في أي وقت يشاء.				
تراعي الوقت عند عرض الفقرات أو المحتوى.				
تتدرج في عرض الخطوات والفقرات والمعلومات.				
تعرض الموضوعات بطريقة سهلة وميسرة.				
تقدم محتوى المادة العلمية بسلاسة وانسياب.				
تنوع في أساليب عرض المعلومة.				
تعرض المحتوى التعليمي بطريقة تفاعليّة.				
تشرك المتعلم بطريقة فاعلة.				

تابع الجدول رقم (٩).

المعيار	ممتاز	جيد	ضعيف	لا ينطبق
سريعة الاستجابة للمتعلم.				
تثير (تجذب) انتباه المتعلم واهتمامه عبر توفير توظيف عناصر التحدي، والتخيل، وحب الاستطلاع.				
تثير التفكير لدى المتعلم.				
تثير الدافعية لدى المتعلم من خلال طريقة عرض الأسئلة أو محتوى المادة العلمية.				
تنوع في الأسئلة التي تجذب وتثير الدافعية لدى المتعلم.				
تنمي مهارتيّ استنتاج المعلومات واستنباطها لدى المتعلم.				
تنمي مهارة الاستكشاف لدى المتعلم.				
تربط محتويات العرض ببيئة المتعلم وحياته الواقعية.				
تمكن المتعلم من التعميم والتطبيق في مجالات متعددة ومتنوعة.				
تسهل على المتعلم عمليات فهم وتذكر واسترجاع المعلومات التي تعلمها.				
تقوم بإنهاء الدرس بطريقة واضحة.				
معايير التقويم وحفظ السجلات				
تشتمل على أسئلة تقويمية كافية ومناسبة للدرس.				
تمكن المتعلم من إدخال الإجابة، أو الاختيار بين بدائل.				
تمكن المتعلم من إعادة اختيار الإجابة الصحيحة في حال رغب في تغيير الاختيار.				
تزود المتعلم بتغذية راجعة فورية.				
تحفز وتعزز المتعلم بعد الإجابات الصحيحة.				
توظف أساليب تحفيز متنوعة (صحيح، أحسنت، ممتاز،مبروك، نجوم..الخ).				
تعطي المتعلم فرصاً أخرى لتصحيح الإجابات الخاطئة.				
توفر خاصية إعطاء الدرجات.				
توفر خاصية حفظ الدرجات والسجلات.				
معايير أساليب وأنماط التعلم				
توظف أسلوب التعلم باللعب والمرح والترفيه.				
توظف أسلوب العصف الذهني.				
توظف أسلوب المحاورة مع المتعلم بطريقة فاعلة.				
توظف نمط المحاكاة Simulation.				
توظف طريقة المقارنة لتوضيح أوجه التشابه والاختلاف بين الأشياء.				
تثير التنافس بين المتعلمين.				
توظف أسلوب السرد القصصي عند عرض المحتوى.				
تعرض الدرس على ألسنة الحيوانات بالنسبة للأطفال.				
توظف شخصيات كرتونية متحركة بطريقة فاعلة.				

ثالثاً: بيانات مقوم البرمجية التعليمية:

ملاحظات تود إضافتها:

توصيات:

الدرجة التي حصلت عليها البرمجية:

تاريخ التقييم:

اسم المقيم وعنوانه وهاتفه:

توقيع المقيم:

الخلاصة

في هذه الدراسة طلب الباحث من كل فرد من أفراد عينة الدراسة (٢٠ تربويًا سعوديًا) البحث عن أفضل عشر برمجيات تعليمية بالنسبة إليه، ثم طلب من كل فرد ذكر عشر (١٠) مزايا، على الأقل، لكل برمجية تعليمية جيدة قام باختيارها. هذا وقد تم التوصل إلى ١٢٥ مزية لمواصفات البرمجية الحاسب التعليمية الجيدة، هذا وتراوحت مرات التكرار بين تكرار واحد ومائة وعشرة (١ – ١١٠) تكرار.

ولأجل تسهيل عملية تحليل النتائج وتفسيرها، قام الباحث بتصنيف مزايا برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة التي تم التوصل إليها إلى أربع فئات وفقا لعدد مرات التكرار. هذا ويمكن تلخيص النتائج كما يلي:

أولاً: بلغ عدد مزايا برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة التي حصلت على ٧٥ تكرارا أو أكثر ثلاث مزايا وهي: ١ – توظيف الصور (١١٠ تكرار) ٢ – توظيف الألوان (١٠٨ تكرار) ٣ – عرض المحتوى بطريقة مشوقة وجذابة (٩٠ تكرارا).

ثانياً: بلغ عدد مزايا برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة التي حصلت على تكرارات تتراوح بين ٥٠ و٧٤ تكرارا أربع مزايا وهي: ١ – توظيف الأشكال والرسوم البيانية (٥٧ تكرارا) ٢ – ترابط عناصر الدرس (٥٥ تكرارا) ٣ – شمولية العرض (٥٣ تكرارا)، و٤ – جودة التصميم والإخراج (٥٠ تكرارا).

ثالثاً: بلغ عدد مزايا برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة التي حصلت على تكرارات تتراوح بين ٢٥ و٤٩ تكرارا اثنتي عشرة مزية وهي: ١ – تناسق العناصر المعروضة على الشاشات (٤٨ تكرارا) ٢ – إثارة وجذب انتباه المتعلمين (٤٨ تكرارا)، ٣ – عرض الموضوعات بطريقة سهلة ومبسطة (٤٣ تكرارا)، ٤ – توظيف الأصوات والمؤثرات الصوتية (٤٢ تكرارا)، ٥ – اشتمال البرنامج على أسئلة تقويمية (٣٩ تكرارا)، ٦ – ترابط العرض (٣٨ تكرارا)، ٧ – وضوح الخط (٣٥ تكرارا)، ٨ – توظيف حركات انتقالية (٣٤ تكرارا)، ٩ – احتواء البرنامج على مقدمة (تهيئة للدرس) جذابة ومثيرة للتفكير (٣١ تكرارا)، ١٠ – وضوح خلفيات الشاشات (٢٩ تكرارا)، ١١ – احتواء البرنامج على أنشطة وتطبيقات (٢٧ تكرارا)، و١٢ – عرض المحتوى التعليمي بطريقة تفاعليّة (٢٦ تكرارا).

رابعــــاً: بلـغ عـدد مزايـا برمجيـات الحاسـب التعليمية الجيدة التي حصلت على تكرارات أقل من ٢٥ تكرارا مائة وست (١٠٦) مزية، ومراعـاة لعـدم الإطالة، فإنه لـن يتم سردها في هـذا الموضـع، وإنما يمكن معرفتها بـالرجوع للجـدول رقـم (٦) في صـلب البحث.

ونظراً لأن المزايا التي تم التوصل إليهـا تعكـس آراء عشرين تربويا، فإنه تم الاسترشـاد بهـا في عمليـة تصـميم أنمـوذج لتقيـيم البرمجيـات الحاسـوبية، وبنـاء على ذلك توصل الباحث إلى تصـميم أنمـوذج لتقيـيم البرمجيات التعليمية **مبني على آراء عشرين تربوياً**، هـذا وقـد اشتمل أنمـوذج التقيـيم عـلى خمسـة محـاور رئيسية هي:

١ – وصف عام للبرمجية

٢ – معايير المحتوى

٣ – معايير التصميم التعليمي

٤ – معايير التقويم وحفظ السجلات

٥ – معايير أساليب وأنماط التعلم

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسـة تم التوصل إلى عدد من التوصيات أهمها ما يلي:

- عنـد الرغبـة في شـراء برمجيـة تعليميـة أو إنتاجها، فإنه ينبغي التأكـد مـن جودتهـا، وذلـك مـن خلال التأكد من احتوائهـا عـلى عـدد مـن المواصـفات والمعـايير المهمـة، ويـأتي في مقـدمتها توظيـف الصـور والألـوان بطـرق فاعلـة وكافيـة ومناسـبة لموضـوع الدرس، بالإضافة إلى وجوب عرض المحتوى بطريقـة مشوقة وجذابة، وتوظيـف الأشكال والرسوم البيانيـة بطريقـة فاعلـة، وتـرابط عناصـر الـدرس، وشموليـة العرض، وجودة التصميم والإخراج.
- عند الرغبة في استخدام أحد نماذج تقييم برمجيات الحاسب التعليمية، فإنه ينبغي اختيـار نمـوذج مبني على نتـائج دراسـات تربويـة، بشـكل يجعـل منـه أنموذجا شـاملا وموثقـا بـه فيمـا يتعلـق بعمليـة الحكـم على جودة البرمجيات الحاسوبية.
- استخدام الأنموذج المطور في هـذه الدراسـة عند الحاجة.

هـذا والله أعلـم، وصـلى الله عـلى نبينـا محمـد وعلى آله وصحابته أجمعين.

الملحق رقم (١)

مزايا برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة من وجهة نظر التربويين السعوديين

مرتبة حسب التكرار

م	المواصفات	التكرار
١	توظف الصور التوضيحية بطريقة فاعلة وكافية ومناسبة لموضوع الدرس.	١١٠
٢	توظف الألوان بطرق وأساليب منسجمة ومتناسقة وفعالة.	١٠٨
٣	تعرض محتوى المادة التعليمية بطريقه مشوقه وجذابة.	٩٠
٤	توظف الأشكال والجداول والخرائط والرسوم البيانية والتوضيحية بشكل مناسب.	٥٧
٥	عناصر ومحتويات الدرس متسلسلة ومترابطة بشكل منطقي.	٥٥
٦	تغطي المحتوى التعليمي بشكل شامل وكاف.(شمولية العرض)	٥٣
٧	جيدة التصميم والإخراج.	٥٠
٨	العناصر المعروضة على الشاشات (نصوص، صور، أشكال..الخ) متناسقة.	٤٨
٩	تثير اهتمام وانتباه المتعلمين.	٤٨
١٠	تعرض الموضوعات بطريقة سهلة وميسرة.	٤٣
١١	توظف الأصوات والمؤثرات الصوتية بطريقة فاعلة وكافية ومناسبة لموضوع الدرس.	٤٢
١٢	تشتمل على أسئلة تقويمية كافية ومناسبة للدرس.	٣٩
١٣	الانتقال بين شاشات البرمجية متسلسل ومترابط ومنطقي (ترابط العرض).	٣٨
١٤	الخط واضح وجيد ومناسب لخلفية الشاشة.	٣٥
١٥	توظف حركات انتقالية (للنصوص والصور والأشكال) بطريقة كافية وفاعلة.	٣٤
١٦	تحتوي على مقدمة (تهيئة للدرس) مناسبة وجذابة ومثيرة للتفكير.	٣١
١٧	خلفيات الشاشات واضحة ومناسبة لموضوع الدرس.	٢٩
١٨	تحتوي على أنشطة وتطبيقات كافية ومتنوعة.	٢٧
١٩	تعرض المحتوى التعليمي بطريقة تفاعليّة.	٢٦
٢٠	تحتوي على أمثلة توضيحية كافية ومتنوعة.	٢٤
٢١	تثير ميول المتعلمين.	٢٣
٢٢	تحتوي على تمارين وتدريبات كافية ومتنوعة.	٢٣
٢٣	المحتوى خال من الأخطاء العلمية.	٢١
٢٤	الفئة المستهدفة محددة.	٢٠
٢٥	توظف عروض الفيديو بطريقة فاعلة وكافية ومناسبة لموضوع الدرس.	٢٠
٢٦	المحتوى خال من التكرار.	٢٠
٢٧	تسهم في الخروج من الرتابة والروتين في شرح الدرس.	١٩
٢٨	المحتوى خال من الأخطاء اللغوية والنحوية.	١٩
٢٩	تشرك المتعلم بطريقة فاعلة.	١٨
٣٠	تشتمل على قائمة رئيسية Main Menu بموضوعات وعناصر الدرس.(فهرسة للمواضيع)	١٧
٣١	تتدرج في عرض الخطوات والفقرات والمعلومات.	١٧
٣٢	ظهور المؤثرات (الصوتية، الحركية، والنصية) والعناصر على شاشة البرنامج متوافق ومتجانس ومنسجم.	١٦

تابع الملحق رقم (١)

م	المواصفات	التكرار
٣٣	تثير التفكير لدى المتعلمين.	١٦
٣٤	تحفز وتعزز المتعلمين بعد الإجابات الصحيحة.	١٦
٣٥	توظف طريقة المقارنة لتوضيح أوجه التشابه والاختلاف بين الأشياء.	١٦
٣٦	تنمي مهارات استنتاج المعلومات واستنباطها لدى المتعلم.	١٥
٣٧	تحتوي على مفاتيح (أزرار أو أيقونات) للتحكم في العرض: وذلك للانتقال للأمام أو الخلف، أو للعودة إلى القائمة الرئيسية، أو إغـلاق البرنامج.	١٤
٣٨	تزود المتعلم بتغذيه راجعه فورية.	١٤
٣٩	توظف أسلوب المحاورة مع المتعلم بطريقة فاعلة.	١٤
٤٠	تصرح بأهداف الدرس التعليمية.	١٣
٤١	توظف أسلوب التعليم بالمرح والترفيه.	١٣
٤٢	تقدم محتوى المادة العلمية بسلاسة وانسياب.	١٢
٤٣	تدعم الشرح بالأدلة من الكتاب والسنة.	١٢
٤٤	واضح ودقيق	١١
٤٥	تنمي دقة الملاحظة والتركيز لدى المتعلم.	١١
٤٦	عنوان الدرس الرئيس والعناوين الفرعية واضحة ومناسبة.	١٠
٤٧	تحتوي على ارتباطات تشعبيه للتنقل بين الموضوعات أو الشاشات.	١٠
٤٨	تربط محتويات العرض ببيئة المتعلم وحياته الواقعية.	١٠
٤٩	تختصر الوقت على المعلم.	١٠
٥٠	تعرض الدرس بطريقة مميزة.	٩
٥١	تثير التنافس بين المتعلمين.	٩
٥٢	تثير دافعية المتعلم من خلال طريقة عرض الأسئلة أو محتوى المادة العلمية.	٩
٥٣	توظف الشخصيات (الكرتونية) المتحركة بطريقة فاعلة.	٩
٥٤	تخفف من الجهد على المعلم.	٩
٥٥	تحتوي على خلاصة جيدة وكافية للدرس المشروح.	٩
٥٦	تحتوي على كافة البيانات العامة للدرس (أسم الدرس – الموضوع – المادة ـــ الصف ـــ المرحلة العمرية) في بداية العرض.	٩
٥٧	تحتوي على كافة البيانات الإدارية (اسم الوزارة والإدارة والمدرسة) في بداية العرض.	٩
٥٨	سريعة في عرض المحتوى والانتقال بين الفقرات والشاشات.	٨
٥٩	توظف إمكانيات الحاسب بطريقة فاعلة.	٧
٦٠	تشتمل على تلميحات تساعد المتعلم على الفهم.	٧
٦١	تربط المتعلم بالكتاب المدرسي بشكل تفاعلي.	٧
٦٢	توظف نمط التدريب والتمرين drill and practice.	٧
٦٣	توظف أسلوب السرد القصصي عند عرض المحتوى.	٧

تابع الملحق رقم (١)

م	المواصفات	التكرار
٦٤	تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، فكل متعلم يتقدم في البرنامج حسب قدراته.	٦
٦٥	تسهل على المتعلم عمليات فهم وتذكر واسترجاع المعلومات التي تعلمها.	٦
٦٦	توظف نمط المحاكاة Simulation.	٦
٦٧	المحتوى خال من المخالفات الشرعية.	٦
٦٨	تحقق الأهداف التعليمية المصرح بها.	٥
٦٩	المحتوى التعليمي مناسب للفئة المستهدفة.	٥
٧٠	تقوم بإنهاء الدرس بطريقة واضحة.	٥
٧١	المحتوى خال من أخطاء النطق.	٥
٧٢	تصرح باسم المنتج أو المؤلف.	٥
٧٣	تحتوي على مفاتيح (أزرار أو أيقونات) لتحريك الصور أو الأشكال.	٤
٧٤	تنوع في الأسئلة التي تجذب وتثير الدافعية لدى المتعلم.	٤
٧٥	توظف أسلوب التعلم باللعب.	٤
٧٦	تبدأ العرض بالتسمية (بسم الله الرحمن الرحيم).	٤
٧٧	تسهم في التوعية الدينية لدى المتعلمين وتوجيه سلوكهم نحو الأفضل.	٤
٧٨	المحتوى خال من الأخطاء الإملائية.	٤
٧٩	المعلومات المعروضة في البرمجية حديثة ومواكبة للدراسات المعاصرة.	٤
٨٠	تحتوي على تعليمات وإرشادات واضحة.	٣
٨١	الارتباطات التشعبية تعمل بشكل سليم.	٣
٨٢	توظف أسلوب العصف الذهني.	٣
٨٣	تنبه المتعلم إلى عظمة الخالق سبحانه وتعالى.	٣
٨٤	تربط المحتوى بخبرات المتعلم السابقة.	٣
٨٥	تمكن المتعلم من سماع الصوت أو تعطيله.	٢
٨٦	تمكن المتعلم من إنهاء العرض في أي وقت يشاء.	٢
٨٧	طريقة عرض المحتوى مواكبة للدراسات الحديثة.	٢
٨٨	واضحة الرؤية.	٢
٨٩	سريعة الاستجابة للمتعلم.	٢
٩٠	تنوع في أساليب عرض المعلومة.	٢
٩١	توفر خاصية إعطاء الدرجات وحفظ السجلات.	٢
٩٢	تساعد على التعلم الذاتي.	٢
٩٣	توظف أسلوب التعلم غير المباشر.	٢
٩٤	تعرض الدرس على ألسنة الحيوانات بالنسبة للأطفال.	٢
٩٥	تسهم في كسر حاجز الرهبة لدى المتعلم.	٢

تابع الملحق رقم (١)

م	المواصفات	التكرار
٩٦	تسهم في التغلب على صعوبة الدرس.	٢
٩٧	تربط الدرس الحالي بالدرس السابق.	٢
٩٨	تحتوي على تجارب عملية.	٢
٩٩	تعرض مصطلحات الدرس باللغتين العربية والانجليزية.	٢
١٠٠	تراعي الفروق الفردية بين الجنسين (الذكر والأنثى).	١
١٠١	البيانات على الصور والأشكال واضحة.	١
١٠٢	تمكن المتعلم من التحكم في حجم (قوة) الصوت.	١
١٠٣	تمكن المتعلم من إعادة الصوت عند الرغبة في ذلك.	١
١٠٤	تمكن المتعلم من استخدام العرض المتتابع أو العرض حسب الاختيار بين الأيقونات أو الأزرار.	١
١٠٥	تمكن المتعلم من حرية الاختيار بين أجزاء الدرس.	١
١٠٦	تمكن المتعلم من إعادة أي موضوع أو جزئية يرغب في تعلمها.	١
١٠٧	تراعي الوقت عند عرض الفقرات أو المحتوى.	١
١٠٨	تنمي مهارة الاستكشاف لدى المتعلم.	١
١٠٩	تمكن المتعلم من إدخال الإجابة، أو الاختيار بين بدائل.	١
١١٠	تمكن المتعلم من العودة لتصحيح الخطأ.	١
١١١	توظف أساليب تحفيز متنوعة (صحيح، أحسنت، ممتاز، نجوم..الخ).	١
١١٢	تمكن المتعلم من إعادة اختيار الإجابة الصحيحة في حال الخطأ.	١
١١٣	تمكن المتعلم من التعميم والتطبيق في مجالات متعددة ومتنوعة.	١
١١٤	توظف أسلوب التعلم التعاوني.	١
١١٥	تعالج بعض جوانب القصور لدى المتعلمين.	١
١١٦	تخاطب أكثر من حاسة من حواس المتعلم.	١
١١٧	تحث المتعلم على ذكر الله وتسبيحه.	١
١١٨	تنوع في المعلومات التي يعرضها	١
١١٩	توفر قائمة بالمصطلحات الجديدة.	١
١٢٠	تشتمل على قائمة بمراجع الدرس.	١
١٢١	تشتمل على أوراق عمل WORKSHEETS.	١
١٢٢	تقترح على المتعلم معلومات إضافية تتعلق بموضوع الدرس.	١
١٢٣	تعرض السيرة الذاتية للمؤلف أو المنتج.	١
١٢٤	تحتوي على دليل يبين طريقة استخدامها.	١
١٢٥	لا تحتاج إلى برمجيات مساندة لتشغيلها.	١

المراجع

أولاً: المراجع العربية

أبو شادي، فاطمة الزهراء. «تصميم مقررات للتعليم الإلكتروني قابلة للاستعمال وذاتية التنقل»، *مجلة التعليم الإلكتروني*، جامعة المنصورة، ع (٤)، (٢٠٠٨م) تم استعراضها بتاريخ ١٤٣١/٥/٢٣هـ على الرابط: http://mansvu.mans.edu.eg/mag/main_word.php

الأكلبي، سعيد سعد. *برنامج كمبيوتري إثرائي في مادة قواعد اللغة العربية وأثره على اتجاهات تلاميذ المرحلة الابتدائية نحو استخدام الكمبيوتر وتحصيلهم الدراسي*. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم تكنولوجيا التعليم، جامعة القاهرة، ٢٠٠٨م.

الحيلة، محمد محمود. *التصميم التعليمي نظرية وممارسة*. عمان: دار المسيرة، ١٩٩٩م.

الخان، بدر. *استراتيجيات التعلم الإلكتروني*. ترجمة: علي الموسوي وسالم الوائلي ومنى التيجي. عمان: شعاع للنشر والعلوم، ٢٠٠٥م.

خلف الله، محمد جابر. «تكنولوجيا الوسائط المتعددة»، (٢٠١٠م) تم استعراضه بتاريخ ١ ذو القعدة ١٤٣١هـ، على الرابط: http://yomgedid.kenanaonline.com/topics/Education/posts/136941

الدهش، منال. «برامج التعليم الإلكترونية وسيلة جديدة للتعليم يُنتظر منها الكثير». *مجلة العالم الرقمي*. ع (١٧٠)، ١٣ جمادى الثانية، (١٤٢٧هـ).

الرويثي، إيمان محمد. *فاعلية نموذج دورة التعلم ما وراء المعرفي في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في الفيزياء ومهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي*. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية للبنات، ط١. الرياض، ٢٠٠٦م.

ستراوس، آنسليم وكوربين، جوليت. *أساسيات البحث الكيفي أساليب وإجراءات النظرية المجذرة*. ترجمة: عبدالله الخليفة. ط١. الرياض: مركز الطباعة والنشر بمعهد الإدارة العامة، ١٩٩٩م.

الصالح، بدر عبدالله. «التعليم الإلكتروني والتصميم التعليمي: شراكة من أجل الجودة»، *المؤتمر العلمي السنوي العاشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم* بالاشتراك مع كلية البنات – جامعة عين شمس، «تكنولوجيا التعليم الإلكتروني ومتطلبات الجودة الشاملة»، *الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم*، الكتاب السنوي، ج (٢)، م (١٥)، (٢٠٠٥م)، ص ٥١٩ – ٥٤٩.

طلبة، أحمد السعيد. «مواصفات المقررات الإلكترونية

طبقاً لمعايير الجودة». *مجلة التعليم الإلكتروني*، جامعة المنصورة، ع (١) (٢٠٠٥م). تم استعراضها بتاريخ ١٤٣١/١/٧هـ على الرابط:
http://mansvu.mans.edu.eg/mag/show_topic.php?id=3

عبد العاطي، حسن الباتع. «معايير منتديات المناقشة الإلكترونية (التصميم، الاستخدام، الإدارة، التقويم)». *مجلة المعلوماتية الإلكترونية*، ع (٢٥)، (١٤٣٠هـ). تم استعراضها بتاريخ ١٤٣١/١٠/٢٩هـ على الرابط:
http://informatics.gov.sa/up/articel...1257768272.pdf

عبد المنعم (١٩٩٨م) مقتبس في خلف الله، محمد جابر. «تكنولوجيا الوسائط المتعددة»، (٢٠١٠م). تم استعراضه بتاريخ ١ ذو القعدة ١٤٣١هـ، على الرابط:
http://yomgedid.kenanaonline.com/topics/Education/posts/136941

عسيري، إبراهيم محمد. «واقع الحاسوب في وزارة المعارف بالمملكة العربية السعودية»، في مكتب التربية العربي لدول الخليج. *التعليم والحاسوب في دول الخليج العربي الواقع وآفاق التطوير.* (١٤١٥هـ/١٩٩٤م)، ص ١٣١ – ١٦٩.

العنيزي، يوسف. «مقدمة في تصميم برامج الحاسب الآلي التعليمية». *مجلة التربية بالكويت*، ع(١)، (١٩٨٩م)، ص ١٣٧ – ١٥٣.

الغريب، زاهر إسماعيل. *تكنولوجيا المعلومات وتحديث التعليم.* القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠١م.

الفار، إبراهيم عبد الوكيل. *تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين.* القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٩٨م.

قنديل، يس عبد الرحمن. *الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، المضمون، العلاقة، التصنيف.* الرياض: دار النشر الدولي، ١٩٩٨م.

المدهوني، فوزية عبدالله. *فاعلية استخدام المدونات التعليمية في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحوها لدى طالبات جامعة القصيم.* رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية للبنات، جامعة القصيم، بريدة، القصيم، ١٤٣١هـ.

المغيرة، عبد الله عثمان. *الحاسب والتعليم.* الرياض: النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، ١٤١٨هـ.

———، «دور الحاسب في تدريس الرياضيات». *مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود*، (١٤١١هـ)، ص ١ – ٤٨.

الهدلق، عبدالله عبدالعزيز. «إستراتيجية مقترحة لاستخدام الحاسب كوسيلة تعليمية». *مجلة جامعة الملك سعود، م ١٠، العلوم التربوية والإسلامية (٢)*. الرياض، (١٤١٨هـ)، ص ١٦٧ – ٣١٤.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Becker, H. J. «Computer in Schools Today: Some Basic Considerations», *American Journal of Education*, 1 (1984), 23 – 37.

Center for Educational Research and Innovation (CERI). *Information technologies in education – The quest for quality software*. Paris. France: Organization for Economic Co – operation and Development, 1989.

Conceicao – Runlee, S.& Daley, B. «Constructivist learning theory to web – based course design: an instructional design approach». *Annual Midwest Research to Practice Conference in Adult, Continuing and Community Education*, Muncie, Indiana, U.S.A.(2003). Retrieved, July 30 ,2010, *from http://www.bsu.edu/teachers/departments/edl d/conf /constructionism.html*

Davidman, D.«Learning style: The myth, the panacea, the wisdom».*Phi Delta Kappan*, 6 , (1981), 641 – 644.

Dunn, K. and R, Dunn R. «Dispelling outmoded beliefs about students learning».*Educational Leadership*, 1, (1987), 55 – 62.

Friend, J.«Classroom uses of computer: A retrospective view».*Prospects*, 3, (1987), 367 – 378

Kapp , K ,and Neal, L. «Blogging to learn and learning to blog», (2006).Retrieved, July 15,2010, from: *http://www.elearnmag.org/subpage.cfm?secti on=opinion&article=81 – 1*

Micro Sift. *Evaluator's Guide for Microcomputer – Based Instructional Packages*. The International Council for Computers in Education, Eugene: Oregon, 1982.

Ruffini, W.«Systematic planning: The design of an educational web site». *Educational Technology*, 40, (2), (2000), 58 – 64.

Characteristics of Quality Instructional Software from the Perspective of Saudi Educators and designing an Evaluation Form

Abdullah Abdulaziz Al – Hadlaq
Associate Professor, Computer Education,
College of Education, King Saud University
Al Riyadh , Kingdom of Saudi Arabia, P.O. box: 2458, Postal Code:11451
E-mail: hdlq88@Gmail.com
(Received 3/2/1432H; accepted for publication 30/12/1432H.)

Keywords: Instructional software, quality software, evaluation form.
Abstract. This study aimed to identify the most important characteristics of quality instructional software from the perspective of Saudi educators, and then design an Evaluation Form accordingly. The study came up with a total of 125 features related to characteristics of quality instructional software, ranging in frequencies between one frequency and one hundred and ten (1 – 110). The study results can be summarized as follows: The number of characteristics of quality instructional software that got 75 repeats or more were three, characteristics that got duplicates ranging between 50 and 74 repeats were four, characteristics that got duplicates ranging between 25 and 49 repeats were twelve, and finally characteristics that got duplicates less than 25 repeats were one hundred and six (106).Finally, Due to characteristics that had been reached reflect the views of twenty Saudi educators, they were guided in the process of designing a software Evaluation Form.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٤٦٥-٥٠٠، الرياض (٢٠١٢م/١٤٣٣هـ)

البركة في القرآن الكريم
(دراسة موضوعية)

وفاء بنت عبد الله الزعاقي
أستاذة التفسير المساعدة بقسم الثقافة الإسلامية، كلية التربية بنات، جامعة الملك سعود
الرياض، المملكة العربية السعودية، ص.ب ٣٧٥٩٢ الرمز ١١٤٤٩
E-mail:d.w.z1432@gmail.com

(قدم للنشر في ١٤٣٢/٧/٢هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣٢/١٢/٣٠هـ)

الكلمات المفتاحية. البركة، التنمية، النعمة، السعادة، التربية، الأمن الاجتماعي، التقوى.

ملخص البحث. البركة تعني كثرة الخير ونماءه واستقراره في شتى مجالات الحياة. ولذا فإن الخير لا قيمة له عندما تنزع منه البركة، فهي التي تنميه وتحفظه وتبقيه، فمن خصائص البركة الثبات والاستمرار استمرارا لا يعرف حدود الزمان والمكان، فهي باقية ممتدة إلى دار الخلود في الدار الآخرة. ولذا فإن التنمية التي تسعى إلى زيادة الخيرات المتاحة أمام الناس لا سبيل للوصول إلى أهدافها إلا بجعل البركة قاعدتها التي تنطلق منها، فتأخذ بأسباب تحصيلها، وتتجنب معوقات وجودها. وبذا تصبح مشاريع التنمية مشاريع ناجحة وفاعلة ومحققة للحياة الكريمة، الأمر الذي ينعكس على أمن المجتمع ورفاهيته واستقراره.

ولما كانت البركة ذات أبعاد تنموية في حياة الناس، ولها أثر عظيم في تحقيق الأمن بمعناه الشامل، جاء خطاب القرآن الكريم ليبين معنى البركة، ويوضح حدودها ويجلي معالمها وسبل اكتسابها، وموانع الحرمان منها، وفق مقاصد القرآن العظمى، لأن وجود البركة مرتبط بحسن الصلة بالله، وهذا ما يؤكد على أن الأمن بمعناه الشامل والتنمية المستدامة مرتهنان بسلامة التوحيد، وصحة المعتقد واعتدال التفكير.

مقدمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين وبعد؛ لقد اقتضت حكمة المولى – سبحانه وتعالى – جعل أعمار هذه الأمة ما بين الستين والسبعين[1]، وهي مدة قصيرة إذا ما قورنت بأعمار الأمم السابقة، وبالتكاليف والأعمال التي

(١) جزء من حديث أبي هريرة أخرجه ابن ماجه، د.ت، مرفوعاً في *السنن* ١٤١٥/٢، ح ٤٢٣٦.

كلف بها العبد في حياته. مما يشعر أن الوقت لا يكفي للقيام بكل المسؤوليات، والعمر أقصر من أن يؤدى فيه جميع الحقوق والواجبات، ناهيك عن إنجاز آمال الإنسان في تحقيق كثير من مشاريعه ومخططاته التنموية. ولذا فإن الدين راعى هذه المسألة رعاية عظيمة، فرتب الأجر العظيم على العمل القليل، وجعل البركة سنة عظيمة يحصل المرء من خلالها على منافع دينية ودنيوية ممتدة امتدادا عريضاً يتجاوز حدود المكان والزمان ووعي الإنسان. ومن هنا كان تحصيل البركة هدفا مقصودا لذاته حتى يكون للعمل أثره، وتبقى منفعته في الأجيال المتعاقبة.

ولما لاحظت حديث القرآن الكريم عن البركة وعنايته بها، وأنها أصل عظيم يجب مراعاته عند وضع الخطط التنموية.. أحببت جمع الآيات التي تضمنت ذكر البركة ودراستها لمعرفة دلالات هذه الكلمة من خلال سياقها في النص القرآني، ومدى ارتباط البركة بمفهوم التنمية، وتحقيق أهداف الإنسان الشخصية والاجتماعية، وتعزيز قيم الأمن بمعناه الشامل..

أهداف الدراسة

تتلخص أهداف الدراسة في النقاط التالية:

١ – بيان صيغ البركة ودلالاتها في القرآن الكريم.

٢ – الكشف عن العلاقة بين حديث القرآن الكريم عن البركة وبين مقاصده.

٣ – تأصيل مفهوم التنمية وسبل تحقيقها وفق الرؤية الشرعية.

٤ – دعم مسيرة الخطاب الديني المعاصر من خلال إبراز أثر تطبيق المفاهيم الشرعية في معالجة القضايا المعاصرة.

٥ – بيان المنهج الوسطي في تحقيق البركة في ضوء القرآن الكريم.

٦ – التعرف على الوسائل الشرعية في تحصيل البركة.

تساؤلات الدراسة

١ – ما المعاني التي دلت عليها صيغ البركة في القرآن الكريم؟

٢ – هل هناك علاقة بين مقاصد القرآن وبين حديثه عن البركة؟

٣ – متى تكون البركة مطلقة ومتى تكون مقيدة؟

٤ – كيف تُوصل قضايا التنمية من خلال مفهوم البركة؟

٥ – كيف تتحقق الوسطية في فهم وطلب البركة؟

٦ – ما هي القواعد العامة التي تضمن تحقق البركة؟

منهج الدراسة

اتخذت الدراسة منهج التفسير الموضوعي في دراسة آيات البركة في القرآن الكريم، من خلال أحد أنواع التفسير الموضوعي؛ وهو التفسير الموضوعي

للمصطلح القرآني أو للمفردة القرآنية. باختيار لفظة البركة في القرآن الكريم وتتبع الآيات الواردة فيها، وجمعها وتفسيرها، ومحاولة استخدام دلالة هذه الكلمة من خلال استخدام القرآن لها[٢].

موضوعات الدراسة

- المبحث الأول: معنى البركة في اللغة.
- المبحث الثاني: صيغ البركة في القرآن الكريم.
- المبحث الثالث: المعاني التي دلت عليها صيغ البركة.
- المبحث الرابع: تأصيل قضايا التنمية في ضوء مفهوم البركة.
- المبحث الخامس: وسطيَّة الفهم لمعنى البركة.
- المبحث السادس: الوسائل الشرعية في تحصيل البركة.
- الخاتمة.
- النتائج والتوصيات.
- المصادر والمراجع.

المبحث الأول

معنى البركة في اللغة

يرجع اشتقاق كلمة (البركة) من الفعل (بَرَكَ) وهي تطلق في اللغة على عدة معان متقاربة؛ منها:

١ – الثبوت والدوام والمواظبة

فالباء والراء والكاف أصلٌ واحدٌ، وهو ثباتُ الشيء. ثم يتفرع فروعاً يقاربُ بعضُها بعضاً[٣]. وبارِكْ على محمدٍ وعلى آلِ محمدٍ: أدِمْ له ما أعْطَيْته من التَّشْريفِ والكَرامَةِ. والبروك اللزوم والثبوت. ويوصف بها كل شيء لزمه وثبت فيه خير إلهي. والبِركَةُ كالحوض والجمع البِرَكُ. يقال: سميت بذلك لإقامة الماء. ورجُلٌ مُبْتَرِكٌ: مُعْتَمِدٌ على شيءٍ مُلِحٌّ.

وليس لضدها اسم معروف، فلذلك يقال: قليل البركة.

٢ – النماء والزيادة

البَرَكَةُ محرَّكةً: النَّماءُ والزيادةُ، وبَرِيكٌ: مُبارَكٌ فيه. وبارك الله الشيءَ وبارك فيه وعليه: وضع فيه البَرَكَةَ. وبركة الله: علو على كل حال. وعن ابن عباس: البَرَكة: الكثرة في كل خير. وإلى هذه الزيادة أشير بما روي أنه: لا ينقص مال من صدقة، لا إلى النقصان المحسوس.

والعلاقة بين الثبات والزيادة أن الزيادة مترتبة على الثبات وجودا وعدما، فلا زيادة بلا ثبات. أما الثبات فلا يلزم منه الزيادة والنماء.

والفرق بين البركة والزيادة: أن البركة: هي الزيادة والنماء من حيث لا يوجد بالحس ظاهرا، فإذا عهد من الشيء هذا المعنى خافيا عن الحس قيل: هذه بركة.

٣ – السَّعادَةُ

قال الفراء في قوله: ﴿رَحْمَتُ ٱللَّهِ وَبَرَكَٰتُهُۥ عَلَيْكُمْ﴾ (هود: ٧٣) قال: البركات السعادة. والتَّبْريكُ: الدُّعاءُ بها. لأن رغد العيش وسعته وزيادته سبب من أسباب السعادة ومظهر من مظاهرها.

---

(٢) انظر: مسلم، ١٤١٠هـ، ص ٢٣.

(٣) ابن فارس، ١٤١١هـ، ١/٢٢٧.

٤ – اليُمْنُ

اليُمْنُ بالضم: البَرَكَةُ؛ كالمَيْمَنَةِ.

يقال: (يُمِن) الرجل على قومه بالبناء للمفعول فهو مَيْمونٌ إذا صارَ مُباركاً عليهم. و(اليَمِينُ) القوة والشِّدَّة[4].

المبحث الثاني

صيغ البركة في القرآن الكريم

وردت كلمة البركة في القرآن الكريم اثنتين وثلاثين مرة في خمس صيغ وهي: تبارك، وبارك، وبورك، ومباركة، بركات. وهذه الصيغ تكرر ورودها في الآيات التالية:

١ – صيغة تبارك

وقد جاءت هذه الصيغة تسع مرات في الآيات التالية:

- قوله تعالى: ﴿ تَبَارَكَ ٱلَّذِى نَزَّلَ ٱلْفُرْقَانَ عَلَىٰ عَبْدِهِۦ لِيَكُونَ لِلْعَٰلَمِينَ نَذِيرًا ﴾ (الفرقان: ١).

- وقوله تعالى: ﴿ تَبَارَكَ ٱلَّذِىٓ إِن شَآءَ جَعَلَ لَكَ خَيْرًا مِّن ذَٰلِكَ جَنَّٰتٍ تَجْرِى مِن تَحْتِهَا ٱلْأَنْهَٰرُ وَيَجْعَل لَّكَ قُصُورًا ﴾ (الفرقان: ١٠).

- وقوله تعالى: ﴿ تَبَارَكَ ٱلَّذِى جَعَلَ فِى ٱلسَّمَآءِ بُرُوجًا وَجَعَلَ فِيهَا سِرَٰجًا وَقَمَرًا مُّنِيرًا ﴾ (الفرقان: ٦١).

- وقوله تعالى: ﴿ تَبَٰرَكَ ٱسْمُ رَبِّكَ ذِى ٱلْجَلَٰلِ وَٱلْإِكْرَامِ ﴾ (الرحمن: ٧٨).

- وقوله تعالى: ﴿ تَبَٰرَكَ ٱلَّذِى بِيَدِهِ ٱلْمُلْكُ وَهُوَ عَلَىٰ كُلِّ شَىْءٍ قَدِيرٌ ﴾ (الملك: ١).

- وقوله تعالى: ﴿ وَتَبَارَكَ ٱلَّذِى لَهُۥ مُلْكُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَمَا بَيْنَهُمَا وَعِندَهُۥ عِلْمُ ٱلسَّاعَةِ وَإِلَيْهِ تُرْجَعُونَ ﴾ (الزخرف: ٨٥).

- وقوله تعالى: ﴿ ثُمَّ خَلَقْنَا ٱلنُّطْفَةَ عَلَقَةً فَخَلَقْنَا ٱلْعَلَقَةَ مُضْغَةً فَخَلَقْنَا ٱلْمُضْغَةَ عِظَٰمًا فَكَسَوْنَا ٱلْعِظَٰمَ لَحْمًا ثُمَّ أَنشَأْنَٰهُ خَلْقًا ءَاخَرَ ۚ فَتَبَارَكَ ٱللَّهُ أَحْسَنُ ٱلْخَٰلِقِينَ ﴾ (المؤمنون: ١٤).

- وقوله تعالى: ﴿ ٱللَّهُ ٱلَّذِى جَعَلَ لَكُمُ ٱلْأَرْضَ قَرَارًا وَٱلسَّمَآءَ بِنَآءً وَصَوَّرَكُمْ فَأَحْسَنَ صُوَرَكُمْ وَرَزَقَكُم مِّنَ ٱلطَّيِّبَٰتِ ۚ ذَٰلِكُمُ ٱللَّهُ رَبُّكُمْ ۖ فَتَبَارَكَ ٱللَّهُ رَبُّ ٱلْعَٰلَمِينَ ﴾ (غافر: ٦٤).

- وقال تعالى: ﴿ إِنَّ رَبَّكُمُ ٱللَّهُ ٱلَّذِى خَلَقَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضَ فِى سِتَّةِ أَيَّامٍ ثُمَّ ٱسْتَوَىٰ عَلَى ٱلْعَرْشِ يُغْشِى ٱلَّيْلَ ٱلنَّهَارَ يَطْلُبُهُۥ حَثِيثًا وَٱلشَّمْسَ وَٱلْقَمَرَ وَٱلنُّجُومَ مُسَخَّرَٰتٍۭ بِأَمْرِهِۦٓ ۗ أَلَا لَهُ ٱلْخَلْقُ وَٱلْأَمْرُ ۗ تَبَارَكَ ٱللَّهُ رَبُّ ٱلْعَٰلَمِينَ ﴾ (الأعراف: ٥٤).

٢ – صيغة بارك

وقد جاءت هذه الصيغة سبع مرات بلفظي بارك وباركنا في الآيات التالية:

---

(٤) الفيروزآبادي، ١٤١٥هـ، ١/١٢٠٥؛ ابن الأثير، د.ت، ١/١٢٠؛ مرتضى الزبيدي، د.ت، ٣٦/٣٠٢؛ ابن منظور، ١٤٠٨هـ، مادة «برك».

- قوله تعالى: ﴿ وَجَعَلَ فِيهَا رَوَاسِيَ مِن فَوْقِهَا وَبَارَكَ فِيهَا وَقَدَّرَ فِيهَا أَقْوَاتَهَا فِي أَرْبَعَةِ أَيَّامٍ سَوَاءً لِّلسَّائِلِينَ ﴾ (فصلت: ١٠).

- وقوله تعالى: ﴿ وَأَوْرَثْنَا الْقَوْمَ الَّذِينَ كَانُوا يُسْتَضْعَفُونَ مَشَارِقَ الْأَرْضِ وَمَغَارِبَهَا الَّتِي بَارَكْنَا فِيهَا ۖ وَتَمَّتْ كَلِمَتُ رَبِّكَ الْحُسْنَىٰ عَلَىٰ بَنِي إِسْرَائِيلَ بِمَا صَبَرُوا ۖ وَدَمَّرْنَا مَا كَانَ يَصْنَعُ فِرْعَوْنُ وَقَوْمُهُ وَمَا كَانُوا يَعْرِشُونَ ﴾ (الأعراف: ١٣٧).

- وقال تعالى: ﴿ سُبْحَانَ الَّذِي أَسْرَىٰ بِعَبْدِهِ لَيْلًا مِّنَ الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ إِلَى الْمَسْجِدِ الْأَقْصَى الَّذِي بَارَكْنَا حَوْلَهُ لِنُرِيَهُ مِنْ آيَاتِنَا ۚ إِنَّهُ هُوَ السَّمِيعُ الْبَصِيرُ ﴾ (الإسراء: ١).

- وقال تعالى: ﴿ وَنَجَّيْنَاهُ وَلُوطًا إِلَى الْأَرْضِ الَّتِي بَارَكْنَا فِيهَا لِلْعَالَمِينَ ﴾ (الأنبياء: ٧١).

- وقال تعالى: ﴿ وَلِسُلَيْمَانَ الرِّيحَ عَاصِفَةً تَجْرِي بِأَمْرِهِ إِلَى الْأَرْضِ الَّتِي بَارَكْنَا فِيهَا ۚ وَكُنَّا بِكُلِّ شَيْءٍ عَالِمِينَ ﴾ (الأنبياء: ٨١).

- وقال تعالى: ﴿ وَجَعَلْنَا بَيْنَهُمْ وَبَيْنَ الْقُرَى الَّتِي بَارَكْنَا فِيهَا قُرًى ظَاهِرَةً وَقَدَّرْنَا فِيهَا السَّيْرَ ۖ سِيرُوا فِيهَا لَيَالِيَ وَأَيَّامًا آمِنِينَ ﴾ (سبأ: ١٨).

- وقال تعالى: ﴿ وَبَارَكْنَا عَلَيْهِ وَعَلَىٰ إِسْحَاقَ ۚ وَمِن ذُرِّيَّتِهِمَا مُحْسِنٌ وَظَالِمٌ لِّنَفْسِهِ مُبِينٌ ﴾ (الصافات: ١١٣).

٣ – صيغة بورك

وقد وردت هذه الصيغة مرة واحدة في الآية التالية:

- قوله تعالى: ﴿ فَلَمَّا جَاءَهَا نُودِيَ أَن بُورِكَ مَن فِي النَّارِ وَمَنْ حَوْلَهَا وَسُبْحَانَ اللَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ ﴾ (النمل: ٨).

٤ – صيغة بركات وبركاته:

وقد وردت هذه الصيغة ثلاث مرات في الآيات التالية:

- قوله تعالى: ﴿ وَلَوْ أَنَّ أَهْلَ الْقُرَىٰ آمَنُوا وَاتَّقَوْا لَفَتَحْنَا عَلَيْهِم بَرَكَاتٍ مِّنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ وَلَٰكِن كَذَّبُوا فَأَخَذْنَاهُم بِمَا كَانُوا يَكْسِبُونَ ﴾ (الأعراف: ٩٦).

- وقوله تعالى: ﴿ قِيلَ يَا نُوحُ اهْبِطْ بِسَلَامٍ مِّنَّا وَبَرَكَاتٍ عَلَيْكَ وَعَلَىٰ أُمَمٍ مِّمَّن مَّعَكَ ۚ وَأُمَمٌ سَنُمَتِّعُهُمْ ثُمَّ يَمَسُّهُم مِّنَّا عَذَابٌ أَلِيمٌ ﴾ (هود: ٤٨).

- وقوله تعالى: ﴿ قَالُوا أَتَعْجَبِينَ مِنْ أَمْرِ اللَّهِ ۖ رَحْمَتُ اللَّهِ وَبَرَكَاتُهُ عَلَيْكُمْ أَهْلَ الْبَيْتِ ۚ إِنَّهُ حَمِيدٌ مَّجِيدٌ ﴾ (هود: ٧٣).

٥ – صيغة مبارك

وقد وردت هذه الصيغة اثنتي عشرة مرة في الآيات التالية:

- قوله تعالى: ﴿ وَهَٰذَا كِتَابٌ أَنزَلْنَاهُ مُبَارَكٌ مُّصَدِّقُ الَّذِي بَيْنَ يَدَيْهِ وَلِتُنذِرَ أُمَّ الْقُرَىٰ وَمَنْ حَوْلَهَا ۚ وَالَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِالْآخِرَةِ يُؤْمِنُونَ بِهِ ۖ وَهُمْ عَلَىٰ صَلَاتِهِمْ يُحَافِظُونَ ﴾ (الأنعام: ٩٢).

- وقوله تعالى: ﴿ وَهَٰذَا كِتَابٌ أَنزَلْنَاهُ مُبَارَكٌ فَاتَّبِعُوهُ وَاتَّقُوا لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ ﴾ (الأنعام: ١٥٥).

- وقوله تعالى: ﴿ وَهَٰذَا ذِكْرٌ مُّبَارَكٌ أَنزَلْنَٰهُ ۚ أَفَأَنتُمْ لَهُۥ مُنكِرُونَ ﴾ (الأنبياء: ٥٠).

- وقوله تعالى: ﴿ كِتَٰبٌ أَنزَلْنَٰهُ إِلَيْكَ مُبَٰرَكٌ لِّيَدَّبَّرُوٓا۟ ءَايَٰتِهِۦ وَلِيَتَذَكَّرَ أُو۟لُوا۟ ٱلْأَلْبَٰبِ ﴾ (ص: ٢٩).

- وقوله تعالى: ﴿ إِنَّ أَوَّلَ بَيْتٍ وُضِعَ لِلنَّاسِ لَلَّذِى بِبَكَّةَ مُبَارَكًا وَهُدًى لِّلْعَٰلَمِينَ ﴾ (آل عمران: ٩٦).

- وقوله تعالى: ﴿ وَجَعَلَنِى مُبَارَكًا أَيْنَ مَا كُنتُ وَأَوْصَٰنِى بِٱلصَّلَوٰةِ وَٱلزَّكَوٰةِ مَا دُمْتُ حَيًّا ﴾ (مريم: ٣١).

- وقوله تعالى: ﴿ وَقُل رَّبِّ أَنزِلْنِى مُنزَلًا مُّبَارَكًا وَأَنتَ خَيْرُ ٱلْمُنزِلِينَ ﴾ (المؤمنون: ٢٩).

- وقوله تعالى: ﴿ وَنَزَّلْنَا مِنَ ٱلسَّمَآءِ مَآءً مُّبَٰرَكًا فَأَنۢبَتْنَا بِهِۦ جَنَّٰتٍ وَحَبَّ ٱلْحَصِيدِ ﴾ (ق: ٩).

- وقوله تعالى: ﴿ ٱللَّهُ نُورُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ ۚ مَثَلُ نُورِهِۦ كَمِشْكَوٰةٍ فِيهَا مِصْبَاحٌ ۖ ٱلْمِصْبَاحُ فِى زُجَاجَةٍ ۖ ٱلزُّجَاجَةُ كَأَنَّهَا كَوْكَبٌ دُرِّىٌّ يُوقَدُ مِن شَجَرَةٍ مُّبَٰرَكَةٍ زَيْتُونَةٍ ﴾ ...الآية (النور: ٣٥).

- وقوله تعالى: ﴿ فَسَلِّمُوا۟ عَلَىٰٓ أَنفُسِكُمْ تَحِيَّةً مِّنْ عِندِ ٱللَّهِ مُبَٰرَكَةً طَيِّبَةً ۚ كَذَٰلِكَ يُبَيِّنُ ٱللَّهُ لَكُمُ ٱلْءَايَٰتِ لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ ﴾ (النور: ٦١).

- وقوله تعالى: ﴿ إِنَّآ أَنزَلْنَٰهُ فِى لَيْلَةٍ مُّبَٰرَكَةٍ ۚ إِنَّا كُنَّا مُنذِرِينَ ﴾ (الدخان: ٣).

- وقوله تعالى: ﴿ فَلَمَّآ أَتَىٰهَا نُودِىَ مِن شَٰطِئِ ٱلْوَادِ ٱلْأَيْمَنِ فِى ٱلْبُقْعَةِ ٱلْمُبَٰرَكَةِ مِنَ ٱلشَّجَرَةِ أَن يَٰمُوسَىٰٓ إِنِّىٓ أَنَا ٱللَّهُ رَبُّ ٱلْعَٰلَمِينَ ﴾ (القصص: ٣٠).

المبحث الثالث

المعاني التي دلت عليها صيغ البركة

بالنظر في مجموع تلك الصيغ من خلال ورودها في سياق النص القرآني يمكن تلخيص بعض المعاني التي دلت عليها تلك الصيغ فيما يلي:

أولا: صيغ البركة الخاصة بالله تعالى

للبركة التي تضاف لله تعالى صيغتان؛ هما:

- **صيغة (تبارك):**

على وزن تفاعل من البركة وهي النماء والزيادة، أي: البركة تكتسب وتنال بذكره[5]. فالبركة تضاف إليه على هذه الصيغة إضافة الرحمة والعزة[6] فهي لا تطلق إلا على الله تعالى ولا تنسب إلا إليه سبحانه.

قال أبو حيان: (قال ابن عباس أيضاً والحسن والنخعي: هو من البركة وهي التزايد في الخير من قبله. فالمعنى: زاد خيره وعطاؤه وكثر، وعلى هذا يكون صفة فعل)[7].

قال ابن القيم: (وحقيقة اللفظة أن البركة كثرة الخير ودوامه، ولا أحد أحق بذلك وصفا وفعلا منه تبارك وتعالى، وتفسير السلف يدور على هذين

---

(٥) البغوي، ١٤١٧هـ، ٢٣٦/٣.

(٦) انظر: ابن القيم، ١٤٢٧هـ، ٦٨٧/٢ — ٦٨٠.

(٧) أبو حيان الأندلسي، ١٤١٢هـ، ٤٤٠/٦.

المعنيين، وهما متلازمان، لكن الأليق باللفظة معنى الوصف لا الفعل، فإنه فعل لازم مثل تعالى وتقدس وتعاظم. ومثل هذه الألفاظ ليس معناها أنه جعل غيره عاليا ولا قدوسا ولا عظيما، وهذا مما لا يحتمله اللفظ بوجه، وإنما معناها في نفس من نسبت إليه فهو المتعالي المتقدس في نفسه، فكذلك (تبارك) لا يصح معناه بارك في غيره، وأين أحدهما من الآخر لفظا ومعنى، وهذا لازم وهذا متعد، فعلمت أن من فسر (تبارك) بمعنى: ألقى البركة وبارك في غيره لم يصب معناها، وإن كان هذا من لوازم كونه تعالى متباركا، فتبارك من باب مجد، والمجد كثرة صفات الجلال والكمال والسعة والفضل. وبارك من باب أعطى وأنعم ولما كان المتعدي في ذلك يستلزم اللازم من غير عكس فسر من فسر من السلف اللفظة بالمتعدي لينتظم المعنيين، فقال: مجيء البركة كلها من قبله، وهذا فرع على تباركه في نفسه)[٨].

ومن عظيم هذه الصفة لله تعالى ختم بها بعض الآيات التي تتضمن بيان عظم فضل الله تعالى على خلقه، وسعة رحمته وامتنانه كقوله تعالى: ﴿ وَلَقَدْ خَلَقْنَا ٱلْإِنسَٰنَ مِن سُلَٰلَةٍ مِّن طِينٍ ۝ ثُمَّ جَعَلْنَٰهُ نُطْفَةً فِى قَرَارٍ مَّكِينٍ ۝ ثُمَّ خَلَقْنَا ٱلنُّطْفَةَ عَلَقَةً فَخَلَقْنَا ٱلْعَلَقَةَ مُضْغَةً فَخَلَقْنَا ٱلْمُضْغَةَ عِظَٰمًا فَكَسَوْنَا ٱلْعِظَٰمَ لَحْمًا ثُمَّ أَنشَأْنَٰهُ خَلْقًا ءَاخَرَ ۚ فَتَبَارَكَ ٱللَّهُ أَحْسَنُ ٱلْخَٰلِقِينَ ﴾ (المؤمنون: ١٢ – ١٤).

وقوله تعالى في غافر: ﴿ ٱللَّهُ ٱلَّذِى جَعَلَ لَكُمُ ٱلْأَرْضَ قَرَارًا وَٱلسَّمَآءَ بِنَآءً وَصَوَّرَكُمْ فَأَحْسَنَ صُوَرَكُمْ وَرَزَقَكُم مِّنَ ٱلطَّيِّبَٰتِ ۚ ذَٰلِكُمُ ٱللَّهُ رَبُّكُمْ ۖ فَتَبَارَكَ ٱللَّهُ رَبُّ ٱلْعَٰلَمِينَ ﴾ (غافر: ٦٤).

فالآيات بينت قصة خلق بني آدم وتاريخها وتطور نشأتها، داعية بذلك الإنسان إلى الرجوع إلى نفسه، والتدقيق في خلقه ليتعرف على قدرة الله تعالى، وكمال إحسانه، وأنه بدون مباركته – عز وجل – في خلقه لا يتحقق للإنسان النمو والتربية التي تحفظ له البقاء والنشأة الحسنة ليخرج الإنسان إلى الدنيا متكامل الخلق حسن الصورة، قادرا على الانطلاق في مناكب الأرض يستخرج خيرها، ويستثمر ثرواتها بما يعود عليه برغد العيش وهنائه.

فاختصاص الله – عز وجل – بصفة (تبارك) يقتضي أن لا تطلب البركة إلا منه وحده، فهو المختص بذلك – سبحانه وتعالى –، ولذا كانت البركة تحصل عند ذكر اسمه كما في قوله تعالى: ﴿ تَبَٰرَكَ ٱسْمُ رَبِّكَ ذِى ٱلْجَلَٰلِ وَٱلْإِكْرَامِ ﴾ (الرحمن: ٧٨)، فالتسمية سبب في فتح الله تعالى على عبده وتيسير أمره، كما أنها تحفظ العبد من وسوسة الشيطان وشره.. فعن رجل كان رديف النبي – صلى الله عليه وسلم – قال: عثر بالنبي – صلى الله عليه وسلم – حماره، فقلت: تعس الشيطان، فقال النبي – صلى الله عليه وسلم –: «لا تقل: تعس الشيطان، فإنك إذا قلت تعس الشيطان، تعاظم وقال: بقوتي صرعته، وإذا قلت باسم الله،

(٨) ابن القيم، ١٤٢٧هـ، (٢/٦٨١ – ٦٨٢).

تصاغر حتى يصير مثل الذبابة»[٩]. وهذا من عظم بركة اسمه – عز وجل – فكل ما ذكر عليه بورك فيه، وكل ما أخلي منه نزعت منه البركة، فالذبيحة إذا لم يذكر عليها اسمه كانت ميتة، وإن كان طعاما شارك صاحبه فيه الشيطان، وهكذا فإن ذكر اسم الله تعالى عند بدء القيام بالعمل سبب عظيم من أسباب جلب البركة فيه، حيث يتيسر أداء العمل، ويفتح الله تعالى لعبده من أبواب الخير والتوفيق والإعانة ما يجد به ثمرات عمله الذي يؤديه.

قال ابن كثير: (فالمشروع ذكر اسم الله في الشروع في ذلك كله تبركا وتيمنا، واستعانة على الإتمام والتقبل)[١٠].

• صيغة (بارك):

وهذه الصيغة تدل على البركة المضافة إلى الله تعالى إضافة مفعول إلى فاعله. قال تعالى في وصف المسجد الأقصى: ﴿ ٱلَّذِى بَٰرَكْنَا حَوْلَهُۥ ﴾ (الإسراء: ١)، فـ(بارك) في الآية الكريمة تعدى بنفسه، وقد يتعدى بأداة (على) كما قال – سبحانه وتعالى – عن إبراهيم وإسحاق عليهما الصلاة والسلام: ﴿ وَبَٰرَكْنَا عَلَيْهِ وَعَلَىٰٓ إِسْحَٰقَ ﴾ (الصافات: ١١٣). أو بأداة (في) كما قال تعالى عن خلق الأرض: ﴿ وَبَٰرَكَ فِيهَا ﴾ (فصلت: ١٠)، والمفعول (مبارك).

قال ابن منظور: (وبارك الله الشيءَ وبارك فيه وعليه: وضع فيه البَرَكَة)[١١]. أي أكثر خيره وزاده وأدامه.

فالبركة على هذا هبة من الله تعالى وليست مكتسبة، يتفضل بها – عز وجل – على من يشاء من عباده، أو يخص بها ما يشاء من مخلوقاته، وفق علمه وحكمته – عز وجل –. ومادامت بيده سبحانه فلا يجوز أن تطلب البركة إلا منه وحده، ووفق السبل التي شرعها – سبحانه وتعالى –.

ثانياً: أنواع البركة

البركة التي جعلها الله تعالى في خلقه، وتفضل بها عليهم نوعان:

• **النوع الأول: بركة مطلقة:**

وهي البركة التي جعلها الله تعالى في الخلق والتكوين، وبها تتعدد منافع المخلوقات وتعتدل مسيرتها ويبقى نفعها الذي خلقت من أجله فلا يعتريها الخلل ولا الاضمحلال إلى أن يشاء الله تعالى كما قال سبحانه: ﴿ إِنَّ رَبَّكُمُ ٱللَّهُ ٱلَّذِى خَلَقَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضَ فِى سِتَّةِ أَيَّامٍ ثُمَّ ٱسْتَوَىٰ عَلَى ٱلْعَرْشِ يُغْشِى ٱلَّيْلَ ٱلنَّهَارَ يَطْلُبُهُۥ حَثِيثًا وَٱلشَّمْسَ وَٱلْقَمَرَ وَٱلنُّجُومَ مُسَخَّرَٰتٍۭ بِأَمْرِهِۦٓ ۗ أَلَا لَهُ ٱلْخَلْقُ وَٱلْأَمْرُ ۗ تَبَارَكَ ٱللَّهُ رَبُّ ٱلْعَٰلَمِينَ ﴾ (الأعراف: ٥٤).

وقال تعالى عن الأرض: ﴿ وَجَعَلَ فِيهَا رَوَٰسِىَ مِن فَوْقِهَا وَبَٰرَكَ فِيهَا وَقَدَّرَ فِيهَآ أَقْوَٰتَهَا فِىٓ أَرْبَعَةِ أَيَّامٍ سَوَآءً لِّلسَّآئِلِينَ ﴾ (فصلت: ١٠). فقوله: ﴿ وَبَٰرَكَ فِيهَا ﴾، أي إن الله تعالى

(٩) أخرجه أحمد (١٩٩/٣٤) ح (٢٠٥٩٢)، وهو حديث صحيح كما حكم عليه محقق الجزء (٣٤) من *المسند*. (ابن حنبل، ١٤٢٩هـ).

(١٠) ابن كثير، د.ت، ١٩/١.

(١١) انظر: ابن منظور، ١٤٠٨هـ، مادة «برك».

أكثر الخير في الأرض وجعله مستمراً مستقراً، فهي لا تضيق بأحد من الخلق بل تستوعب توالي الأمم والجماعات على تعاقب الأزمنة، والحياة عليها في تقدم وازدهار مهما استخرج ما فيها من خيرات وثروات. وهي مهيأة لأن يتكيف الإنسان مع اختلاف ظروفها البيئية تكيفا يستطيع من خلاله أن يعمرها ويقاوم الحوادث والكوارث التي قد تعتريها. ولو انعدمت الحياة أو استحالت في بقعة من البقاع فإنها تتسع في بقاع كثيرة منها، كما قال تعالى: ﴿ وَمَن يُهَاجِرْ فِي سَبِيلِ ٱللَّهِ يَجِدْ فِي ٱلْأَرْضِ مُرَٰغَمًا كَثِيرًا وَسَعَةً ﴾ (النساء: ١٠٠)، والمراغمة اسم جامع لكل ما يحصل به إغاظة لأعداء الله من قول وفعل، وكذلك يحصل له سعة في رزقه [١٢].

قال الزحيلي: (وَبَارَكَ فِيهَا أي جعل الأرض مباركة كثيرة الخير، بما خلق فيها من منافع العباد، إذ جعل تربتها مصدرا للخير والرزق بإنبات النباتات المختلفة فيها، وإيداعها الثروة المعدنية والنفطية والمائية) [١٣].

ووجود حالات فقر شديد، أو مجاعة وموت جماعي في أمة من الأمم إنما يأتي من سوء تعامل الإنسان مع مصادر الرزق، وليس من قلة تلك المصادر لأن الله تعالى جعل فيها البركة التي بها يعم الخير كل سكان الأرض.

ولما كان الماء هو سبب الحياة جاء النص على بركة المطر وعظيم نفعه، قال تعالى: ﴿ وَنَزَّلْنَا مِنَ ٱلسَّمَآءِ مَآءً مُّبَٰرَكًا فَأَنۢبَتْنَا بِهِۦ جَنَّٰتٍ وَحَبَّ ٱلْحَصِيدِ ۝ وَٱلنَّخْلَ بَاسِقَٰتٍ لَّهَا طَلْعٌ نَّضِيدٌ ۝ رِّزْقًا لِّلْعِبَادِ ۖ وَأَحْيَيْنَا بِهِۦ بَلْدَةً مَّيْتًا ۚ كَذَٰلِكَ ٱلْخُرُوجُ ﴾ (ق: ٩ – ١١).

وقال تعالى: ﴿ أَوَلَمْ يَرَ ٱلَّذِينَ كَفَرُوٓا۟ أَنَّ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضَ كَانَتَا رَتْقًا فَفَتَقْنَٰهُمَا ۖ وَجَعَلْنَا مِنَ ٱلْمَآءِ كُلَّ شَىْءٍ حَىٍّ ۖ أَفَلَا يُؤْمِنُونَ ﴾ (الأنبياء: ٣٠).

وقال تعالى: ﴿ وَهُوَ ٱلَّذِى يُنَزِّلُ ٱلْغَيْثَ مِنۢ بَعْدِ مَا قَنَطُوا۟ وَيَنشُرُ رَحْمَتَهُۥ ۚ وَهُوَ ٱلْوَلِىُّ ٱلْحَمِيدُ ﴾ (الشورى: ٢٨)، فالمطر هو سبب الحياة، ومن خلاله تنتشر الرحمة على العباد والبلاد، وبنزوله يتضاعف الخير ويعم الرخاء ورغد العيش ويزدهر الاقتصاد.

وفي معركة بدر كان المطر سببا من أسباب انتصار المسلمين حين نزل عليهم فتطهروا به وأذهب الله تعالى به عنهم كيد الشيطان ووسوسته، قال تعالى: ﴿ إِذْ يُغَشِّيكُمُ ٱلنُّعَاسَ أَمَنَةً مِّنْهُ وَيُنَزِّلُ عَلَيْكُم مِّنَ ٱلسَّمَآءِ مَآءً لِّيُطَهِّرَكُم بِهِۦ وَيُذْهِبَ عَنكُمْ رِجْزَ ٱلشَّيْطَٰنِ وَلِيَرْبِطَ عَلَىٰ قُلُوبِكُمْ وَيُثَبِّتَ بِهِ ٱلْأَقْدَامَ ﴾ (الأنفال: ١١).

ولفضل المطر شرع التعرض له عند نزوله رجاء بركته، كما كان فعله – صلى الله عليه وسلم –. فعن أنس – رضي الله عنه – قال: أصابنا ونحن مع رسول الله – صلى الله عليه وسلم – مطر قال: فحسر رسول الله – صلى الله عليه وسلم – ثوبه حتى أصابه من

---

(١٢) السعدي، ١٤٢١، ص ١٩٦.

(١٣) الزحيلي، ١٤١٨هـ، ١٩٤/٢٤. وانظر: سيد قطب، ١٤١٤هـ، ٢٨٦/٦.

المطر فقلنا: يا رسول الله لم صنعت هذا؟ قال: «لأنه حديث عهد بربه تعالى»[14] وعلق النووي بقوله: (ومعناه أن المطر رحمة وهي قريبة العهد بخلق الله تعالى لها فيتبرك بها).

إلا إن الانتفاع بالمطر مرتهن بمقدار نزوله فالزيادة في مقداره مسببة للفيضانات والإغراق والإفساد، كما أن نقصه عن المقدار المطلوب مسبب للقحط والجوع، ولذا فإن الله تعالى ينزله وقت الحاجة لنزوله بمقدار الحاجة له ثم يصرفه عند التضرر بدوامه كما قال تعالى: ﴿ وَأَنزَلْنَا مِنَ ٱلسَّمَآءِ مَآءًۢ بِقَدَرٍ فَأَسْكَنَّٰهُ فِى ٱلْأَرْضِ ۖ وَإِنَّا عَلَىٰ ذَهَابٍۭ بِهِۦ لَقَٰدِرُونَ ﴾ (المؤمنون:١٨).

وفي حديث الاستسقاء عن أنس – رضي الله عنه – قَالَ: أَصَابَ أَهْلَ الْمَدِينَةِ قَحْطٌ عَلَى عَهْدِ رَسُولِ اللَّهِ – صلى الله عليه وسلم – فَبَيْنَمَا هُوَ يَخْطُبُنَا يَوْمَ جُمُعَةٍ إِذْ قَامَ رَجُلٌ فَقَالَ يَا رَسُولَ اللَّهِ هَلَكَ الْكُرَاعُ هَلَكَ الشَّاءُ فَادْعُ اللَّهَ أَنْ يَسْقِيَنَا فَمَدَّ يَدَيْهِ وَدَعَا – قَالَ أَنَسٌ –: وَإِنَّ السَّمَاءَ لَمِثْلُ الزُّجَاجَةِ فَهَاجَتْ رِيحٌ ثُمَّ أَنْشَأَتْ سَحَابَةً ثُمَّ اجْتَمَعَتْ ثُمَّ أَرْسَلَتِ السَّمَاءُ عَزَالِيَهَا فَخَرَجْنَا نَخُوضُ الْمَاءَ حَتَّى أَتَيْنَا مَنَازِلَنَا فَلَمْ يَزَلِ الْمَطَرُ إِلَى الْجُمُعَةِ الأُخْرَى فَقَامَ إِلَيْهِ ذَلِكَ الرَّجُلُ أَوْ غَيْرُهُ فَقَالَ يَا رَسُولَ اللَّهِ تَهَدَّمَتِ الْبُيُوتُ فَادْعُ اللَّهَ أَنْ يَحْبِسَهُ فَتَبَسَّمَ رَسُولُ اللَّهِ – صلى الله عليه وسلم – ثُمَّ قَالَ: «حَوَالَيْنَا وَلاَ عَلَيْنَا». فَنَظَرْتُ إِلَى السَّحَابِ يَتَصَدَّعُ حَوْلَ الْمَدِينَةِ كَأَنَّهُ إِكْلِيلٌ[15].

- **النوع الثاني: بركة مقيدة**

وهي البركة المقيدة بطاعة الله تعالى وفق ما شرع، ولذا فإنها خاصة بعباد الله المؤمنين الذين أطاعوا الله تعالى واتبعوا رسوله، وهي التي فرقت بين رزق المؤمن ورزق الكافر، وبها تميز أثر عمل المؤمن وثمرته من عمل الكافر ونتيجته كما قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ لَا تُبْطِلُوا۟ صَدَقَٰتِكُم بِٱلْمَنِّ وَٱلْأَذَىٰ كَٱلَّذِى يُنفِقُ مَالَهُۥ رِئَآءَ ٱلنَّاسِ وَلَا يُؤْمِنُ بِٱللَّهِ وَٱلْيَوْمِ ٱلْءَاخِرِ ۖ فَمَثَلُهُۥ كَمَثَلِ صَفْوَانٍ عَلَيْهِ تُرَابٌ فَأَصَابَهُۥ وَابِلٌ فَتَرَكَهُۥ صَلْدًا ۖ لَّا يَقْدِرُونَ عَلَىٰ شَىْءٍ مِّمَّا كَسَبُوا۟ ۗ وَٱللَّهُ لَا يَهْدِى ٱلْقَوْمَ ٱلْكَٰفِرِينَ ۝ وَمَثَلُ ٱلَّذِينَ يُنفِقُونَ أَمْوَٰلَهُمُ ٱبْتِغَآءَ مَرْضَاتِ ٱللَّهِ وَتَثْبِيتًا مِّنْ أَنفُسِهِمْ كَمَثَلِ جَنَّةٍۭ بِرَبْوَةٍ أَصَابَهَا وَابِلٌ فَـَٔاتَتْ أُكُلَهَا ضِعْفَيْنِ فَإِن لَّمْ يُصِبْهَا وَابِلٌ فَطَلٌّ ۗ وَٱللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ ﴾ (البقرة: ٢٦٤ – ٢٦٥).

فصدقة المؤمن يتضاعف أجرها، ويزيد نفعها، وتبقى فائدتها مثلها مثل الجنة التي يصيبها المطر فيزداد خيرها، ويتضاعف محصولها. أما صدقة المنافق فهي منزوعة البركة لأنها لم تكن خالصة لله تعالى، فمثلها مثل الصخرة الصماء التي ينزل عليها المطر فلا تنتفع منه لأنها ليست أرضاً تحتفظ بالماء لينتفع به. وذلك كما قال تعالى عن الفرق بين الربا والصدقة: ﴿ يَمْحَقُ ٱللَّهُ ٱلرِّبَوٰا۟ وَيُرْبِى ٱلصَّدَقَٰتِ ۗ وَٱللَّهُ لَا يُحِبُّ كُلَّ كَفَّارٍ أَثِيمٍ ﴾

(١٤) مسلم، د.ت، ٦١٥/٢.

(١٥) أبو داود، د.ت، ٤٥٦/١.

(البقرة:٢٧٦)، ومحق الربا إنقاصه، وقوله: «ويُرْبي الصَّدَقات»، أي إن الله تعالى يُضاعف أجرَها، يَرُبُّها وينمِّيها له ويبارك فيها..[١٦].

وقد جاءت المقارنة بين نتيجة عمل المؤمن وعمل الكافر فقال تعالى: ﴿ يَوْمَ يَرَوْنَ ٱلْمَلَٰٓئِكَةَ لَا بُشْرَىٰ يَوْمَئِذٍ لِّلْمُجْرِمِينَ وَيَقُولُونَ حِجْرًا مَّحْجُورًا ۝ وَقَدِمْنَآ إِلَىٰ مَا عَمِلُوا۟ مِنْ عَمَلٍ فَجَعَلْنَٰهُ هَبَآءً مَّنثُورًا ۝ أَصْحَٰبُ ٱلْجَنَّةِ يَوْمَئِذٍ خَيْرٌ مُّسْتَقَرًّا وَأَحْسَنُ مَقِيلًا ﴾ (الفرقان: ٢٢ — ٢٤).

قال ابن كثير: (وهذا يوم القيامة، حين يحاسب الله العباد على ما عملوه من خير وشر، فأخبر أنه لا يتحصل لهؤلاء المشركين من الأعمال — التي ظنوا أنها منجية لهم — شيء؛ وذلك لأنها فقدت الشرط الشرعي، إما الإخلاص فيها، وإما المتابعة لشرع الله. فكل عمل لا يكون خالصاً وعلى الشريعة المرضية، فهو باطل. فأعمال الكفار لا تخلو من واحد من هذين، وقد تجمعهما معا، فتكون أبعد من القبول حينئذ)[١٧].

وذلك كقوله تعالى: ﴿ وَٱلَّذِينَ كَفَرُوٓا۟ أَعْمَٰلُهُمْ كَسَرَابٍۭ بِقِيعَةٍ يَحْسَبُهُ ٱلظَّمْـَٔانُ مَآءً حَتَّىٰٓ إِذَا جَآءَهُۥ لَمْ يَجِدْهُ شَيْـًٔا وَوَجَدَ ٱللَّهَ عِندَهُۥ فَوَفَّىٰهُ حِسَابَهُۥ ۗ وَٱللَّهُ سَرِيعُ ٱلْحِسَابِ ﴾ (النور: ٣٩).

إن البركة المقيدة هي البركة المقصودة والتي يعول عليها عند الطلب، وانتزاعها من العمل مهدد كبير لأمن الفرد والمجتمع، وسبب من أسباب جعل الفائدة والعائد على الإنسان قليلة بالنسبة لما يبذله من جهد ووقت في تحصيل الخير والتنعم بوفرته وبقائه واستمراره. ونزول البلاء من قحط وجوع وقلة موارد أو زيادة الأسعار وعدم تحقق الكفاية من الرزق راجع في حقيقته إلى انتزاع البركة المقيدة، وليس لنقص أصل البركة التي أوجدها الله تعالى في الأرض. وهذا أصل عظيم يجب التفطن له عند طرح برامج معالجة مشكلات الفقر ونقص الثروة وسوء توزيعها، فنقص الثروة في مكان ما إنما هو ناشئ عن غياب مراعاة تحقق البركة المقيدة، والتهاون في مباشرة أسباب موانعها بسن الأنظمة والقوانين المخالفة لشرع الله تعالى وتوجيهاته التي أمر بها أو نهى عنها، ومن لم يحكم بما أنزل الله تعالى لا بد أن يقع في الظلم والجور والاعتداء والبعد عن سبيل الخير والحق الاعتدال كما قال تعالى: ﴿ وَمَن لَّمْ يَحْكُم بِمَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ فَأُو۟لَٰٓئِكَ هُمُ ٱلظَّٰلِمُونَ ﴾ (المائدة: ٤٥).

فالحكم بشرع الله تعالى، وسن الأنظمة المختلفة وفق ضوابط شرعه هي الضمان لوجود العدل في كافة جوانب الحياة، الأمر الذي يعزز قيم الخير، وينشر آثاره بين الناس، مما يجعلهم ينعمون بالأمن والاستقرار الذي يمكنهم من بذل المعروف والتعاون على بناء مجتمعهم بما يعود عليهم وعلى مجتمعهم بالتقدم والرقي والازدهار الحضاري في أرقى معانيه.

---

(١٦) الطبري، ١٤١٨هـ، ١٠٥/٣.

(١٧) ابن كثير، د.ت، ١١١/٦.

ثالثاً: البركة وتحقيق الأمن المجتمعي

تميز الإسلام بتحية السلام التي تتضمن ترسيخ قيم السلام في نفوس المسلمين، وتجعله القاعدة التي تنبني عليها العلاقات بين الناس، لذلك رتب الأجر العظيم على إفشاء السلام وأوصى به.. فالسلام منهج رباني شرعه الله تعالى بين المؤمنين عند اللقاء، ووصفه – عز وجل – بالبركة لثبوت الخير فيه ودوامه وزيادته. قال تعالى: ﴿ فَسَلِّمُواْ عَلَىٰٓ أَنفُسِكُمۡ تَحِيَّةٗ مِّنۡ عِندِ ٱللَّهِ مُبَٰرَكَةٗ طَيِّبَةٗۚ كَذَٰلِكَ يُبَيِّنُ ٱللَّهُ لَكُمُ ٱلۡأٓيَٰتِ لَعَلَّكُمۡ تَعۡقِلُونَ ﴾ (النور: ٦١)، فالسلام تحية من الله تعالى لأنه يتضمن الدعاء للآخرين بالحياة والبقاء، وفي ذلك استجلاب مودة المؤمنين بعضهم مع بعض حتى يكونوا على قلب واحد، فينفي عنهم الأحقاد والضغائن المسببة للنزاع والشقاق وما يترتب عليها من فوات الخير والأجر العظيم، ولذلك كانت طيبة لأن سامعها يستطيب سماعها[١٨].

قال ابن القيم: (لقد شرعت التحية متضمنة للثلاثة فقوله سلام عليكم يتضمن السلامة من الشر وقوله ورحمة الله يتضمن حصول الخير وقوله وبركاته يتضمن دوامه وثباته كما هو موضوع لفظ البركة وهو كثرة الخير واستمراره)[١٩].

فتعزيز العلاقات الاجتماعية وتعميق أواصر المحبة بين الناس مطلب شرعي وقيمة أساسية ينبني عليها تحقيق مصالح المجتمع، لأنها البيئة الصالحة والمحضن الطبيعي لتنمية قيمة الانتماء التي بها يحفظ أمن المجتمع واستقراره ورغد عيشه. والإنسان بطبعه يحب الاجتماع مع بني جنسه، ولا يجد سعادته وراحته إلا في ظل علاقات حميمة قوية تربطه بمن حوله تدفعه للتعاون معهم على الخير وبذل ما يمكن بذله لأجل مصلحة الجماعة والرقي بمستواها ورفاهيتها. ولا يخالف ذلك إلا من انتكست فطرته، أو اضطربت نفسه، وضعف تفكيره وفهمه..إن إفشاء السلام يسهم في تعزيز قيمة الخير ويؤصل معانيها بين الناس مما يثمر المحبة وتتآلف القلوب وتبقى حال الوصال وحباله ممتدة بين الأجيال..

قال الراغب: (التحية أن يقال حياك الله أي جعل لك حياة وذلك إخبار، ثم يجعل دعاء. ويقال حيًّا فلان فلانا تحية: إذا قال له ذلك، وأصل التحية من الحياة ثم جعل ذلك دعاء تحية لكون جميعه غير خارج عن حصول الحياة، أو سبب حياة إما في الدنيا وإما في الآخرة، ومنه التحيات لله)[٢٠].

إن هذه التحية إحدى خصائص الإسلام، ومن خلالها تسود الأخوة والمحبة فتتعمق العلاقات الاجتماعية ويشيع السلام والأمن الاجتماعي بين الناس فعن أبي هريرة – رضي الله عنه – قال: قال رسول الله – صلى الله عليه وسلم –: «والذي نفسي بيده لا تدخلون الجنة حتى تؤمنوا، ولا تؤمنون حتى تحابوا، أولا أدلكم على شيء إذا فعلتموه تحاببتم أفشوا السلام

---

(١٨) انظر: القرطبي، ١٤٢٧هـ، ١٢/٣١٣.

(١٩) ابن القيم، ١٤٢٧هـ، ٢/٤٠٤.

(٢٠) الراغب الأصفهاني، د.ت، ص ١٤٠.

بينكم»[٢١]، ولذا كانت من أعظم الأعمال في الإسلام، وأكد عليها النبي – صلى الله عليه وسلم – وجعلها من حق المسلم على أخيه المسلم.

فعن أبي هريرة – رضي الله عنه – أن رسول الله – صلى الله عليه وسلم – قال: «حق المسلم على المسلم ست قيل: ما هن يا رسول الله؟ قال: إذا لقيته فسلم عليه. وإذا دعاك فأجبه. وإذا استنصحك فانصح له. وإذا عطس فحمد الله فسمته. وإذا مرض فعده. وإذا مات فاتبعه»[٢٢].

وعَنْ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ عَمْرٍو – رضي الله عنهما – أَنَّ رَجُلاً سَأَلَ النَّبِيَّ – صلى الله عليه وسلم –: «أَيُّ الإِسْلامِ خَيْرٌ قَالَ تُطْعِمُ الطَّعَامَ وَتَقْرَأُ السَّلامَ عَلَى مَنْ عَرَفْتَ وَمَنْ لَمْ تَعْرِفْ»[٢٣].

المبحث الرابع

تأصيل قضايا التنمية في ضوء مفهوم البركة

قبل الكشف عن تأصيل قضايا التنمية في ضوء مفهوم البركة، وأثر البركة في تحقيق أهداف التنمية لابد من وقفة قصيرة تتعلق ببيان معنى التنمية وبيان أبرز قضاياها التي تحدث عنها المتخصصون في الدراسات التنموية.

فالتنمية ظاهرة تتضمن حدوث تغيير في الهياكل الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية والعلاقات الخارجية.

وللتنمية بمفهومها الواسع أهداف لا تقتصر على الأهداف الاقتصادية، بل تتعداها إلى أهداف أخرى غير اقتصادية. والسعي لتحقيق التنمية يعني العمل على جبهات متعددة في نفس الوقت لتحقيق تلك الأهداف، ومن أهم هذه الأهداف:

١ – زيادة إنتاج السلع والخدمات ذات القدرة على إشباع الحاجات الأساسية للبشر والتحرر من الفقر والعوز والجهل والمرض.

٢ – رفع مستوى الحياة البشرية وتوفير فرص أفضل لتحقيق الذات لكل البشر وتمكينهم من إطلاق طاقاتهم على العطاء والإبداع.

٣ – تحرير الإنسان من المهانة، وإفساح المجالات لممارسة الحريات وللمشاركة في اتخاذ القرارات، وتحرير الاقتصاد من التبعية للاقتصاد الرأسمالي وزيادة درجة اعتماد المجتمع على ذاته. وتمكين المجتمع من السيطرة على شروط تجدده وتطوره.

ولذا فإن التنمية في بلاد العالم الثالث تطرح عدداً من القضايا من أبرزها ما يلي:

أ. قضية التنمية المستقلة وتعني إحداث تغيير جوهري في الوضع غير المتكافئ للدولة النامية من خلال تطوير عناصر القوة الذاتية للمجتمع، ورفع درجة الاعتماد على القدرات الوطنية إلى أقصى حد مستطاع في تحقيق التنمية، لأن ذلك سيزيد حصانة

---

(٢١) مسلم، د.ت، ١/٧٤، ح ٩٣.

(٢٢) مسلم، د.ت، ٤/٣٩، ح ٥.

(٢٣) البخاري، ١٤١٠هـ، ١/١٣، ح ١٢.

المجتمع ضد الهيمنة الأجنبية، كما إنها ستسهم في تحرير الطاقات الكامنة للمواطنين وإطلاق قدراتهم المحبوسة على العطاء والإبداع ويجعل اعتماد التنمية على الطاقات البشرية. فالإنسان في مفهوم التنمية المستقلة غاية التنمية وهدفها فلا بد أن تولي التنمية المستقلة اهتماما كبيرا للبشر وتطوير قدراتهم على الابتكار والإبداع واستعادة ثقتهم بأنفسهم التي ضربها الاستعمار، ويبرزها بوجه خاص إعادة تشكيل برامج التعليم والثقافة لدعم قيم العمل المنتج وبناء روح المشاركة وإيقاظ الضمير الوطني.

ب. التنمية المطردة وهي تلك التنمية التي تُؤمن إشباع حاجات الأجيال الحاضرة دون الانتقاص من قدرة الأجيال المقبلة على الوفاء بحاجاتها. والسبيل إلى ذلك تنمية قاعدة الموارد الحالية، وأي خطط لتحسين البيئة يجب أن تتضمن برامج للحد من الفقر في البلدان النامية، باعتباره سببا مباشرا من أسباب تخريب البيئة وتآكل قاعدة النمو في الحاضر والمستقبل.

ج. قضية الحريات والمشاركة الديمقراطية: إن التنمية لا تتم بصورتها الصحيحة الفاعلة إلا بالسعي إلى إشراك جميع أفراد المجتمع في اتخاذ القرار الذي يمسهم ويمس حياتهم وحياة أبنائهم، وذلك يجعل الجميع يتجه لتعزيز برامج التنمية ويسعى لتحقيق أهدافها، ويحفظ المجتمع من انتشار الفساد، أو استئثار مراكز القوى بمنافع التنمية لصالحها.

د. قضية تنمية البشر، فالتنمية البشرية تتمحور حول البشر من خلال انتفاعهم بقدراتهم وبالتحسينات فيها سواء في مجال العمل أو التمتع بوقت الفراغ. فالتنمية البشرية تعني توسيع الخيارات أمام الناس بتمكينهم من الحصول على الموارد اللازمة لتحقيق مستوى حياة كريمة، وبتمكينهم من العيش حياة طويلة خالية من العلل، ومن أن اكتساب المعارف التي تطور قدراتهم وتساعدهم على تحقيق إمكاناتهم الكامنة وبناء ثقتهم بأنفسهم وتمكنهم من العيش بكرامة والشعور بالإنجاز واحترام الذات[٢٤].

هـ. قضية الحكم ويتعلق بمباشرة السلطات أو الصلاحيات السياسية والاقتصادية والإدارية في إدارة شئون المجتمع والدولة على المستويات كافة، كما إنه يتناول الآليات والعمليات والعلاقات والمؤسسات التي تمكن الفرد والجماعة من التعبير عن حقوقهم والتمتع بها، وأداء التزاماتهم، وتسوية خلافاتهم، ولذا فإن مفهوم الحكم يركز على بناء أو تحسين القدرات على مستوى الهيئات التشريعية والتنفيذية والقضائية، وعلى مستوى الحكم المحلي، وعلى مستوى منظمات المجتمع المدني، وعلى مستوى القطاع الخاص والعام.

وهكذا نخلص إلى أن التخطيط للتنمية لا بد أن ينطلق من منطلقين؛ أحدهما: منطلق يبدأ بالإنسان فيحرره من التبعية والخضوع لغيره، ويطلق طاقاته الإبداعية لعمارة الأرض، بما يعود على الفرد والمجتمع بالخير والأمن ورغد العيش. وهذا في الواقع لن يحدث

(٢٤) العيسوي، ١٤٢٠هـ، ص ١٨ وما بعدها.

إلا بتحرير الإنسان من العبودية لغير الله تعالى، والانطلاق إلى فسحة التوحيد، ورحاب الإيمان. ولذلك أرسل الله الرسل وأنزل الكتب ليخرجوا الناس من الظلمات إلى النور بإذن الله تعالى.

والثاني: منطلق يعنى بالأنظمة الضابطة لحياة الإنسان فيجعلها أنظمة عادلة بعيدة عن تطرف البشر ومزالق الأهواء، قادرة على جعل منهج الناس في حياتهم منهجا واحدا واضحا لا تناقض فيه أو تفرق، وذلك لا يكون إلا في طريق الإسلام الذي أمر الله باتباعه وحذر من الطرق الأخرى التي لا تحقق في نهايتها أي مكاسب أو نتائج صحيحة؛ ومن ثم فإن خطط التنمية لابد أن تحذر منها وتتجنبها وإلا فلن تصل التنمية إلى مرادها، وسنجد عند ذلك أموالاً تنفق ومشاريع تفتتح ولكن مظاهر التنمية ضعيفة وأحوال المجتمع في تراجع مستمر.

والواقع إن هناك علاقة قوية بين معنى البركة من حيث إنها تتضمن وجود الخير ونماءه وعدم اضمحلاله، وبين التنمية بما تقدم بيانه، وتلك العلاقة تتضح من وجهين:

الوجه الأول: علاقة التلازم بين معنى البركة التي هي دوام الخير وزيادته وبين أهداف التنمية.

فالتنمية عملية يتم بمقتضاها تغييرات في بنية المجتمع ووظائفه بما يحقق نضوجه. وهي تهدف إلى زيادة الخيارات المتاحة أمام الناس، وهذه الخيارات تركيزها في ثلاثة ميادين؛ أحدها: أن يحيا الناس حياة طويلة خالية من العلل، والثاني: أن يكتسبوا المعرفة، والثالث: أن يحصلوا على الموارد اللازمة لتحقيق مستوى حياة كريمة، ولذا فإن التنمية البشرية تطرح ثلاث قضايا أساسية متداخلة وهي: (التربية، والصحة، والاقتصاد) إلا أن التربية هي القاعدة التي تقوم عليها القطاعات الاقتصادية والاجتماعية والصحية وغيرها، بمعنى أن التربية تظل القوة المسيطرة على العمليات التنموية من خلال عملياتها وطبيعتها وعلاقتها بالمجتمع[٢٥]. ومتى كانت كفاءة النظام التربوي دون المستوى المنشود ويعاني من مشكلات وصعوبات فإن آثار ذلك سينعكس على تحقق أهداف التنمية. فالتنمية مرهونة بقدرة النظام التربوي على أداء وظائفه تجاه مطالب المجتمع. ومن هنا كان لابد من إعادة النظر في مواصفات البرامج التربوية المطروحة ومدى استيفائها للشروط التي من خلالها تتحقق التنمية الدائمة، إذ لا بد أن تكون البرامج التربوية الصحيحة التي من خلالها نضمن تحقق أهداف التنمية برامج تراعي شروط وجود البركة المقيدة فيها. وذلك يكون من خلال مراعاة النقطتين التاليتين:

أولاً: مراعاة منهج التربية الذي ينبغي أن يعتمد عليه في بناء النظام التربوي.

فلابد أن يكون ذلك المنهج متسقا مع شروط تحقق البركة داخل منظومة واحدة لا ينفك عنها، فلأن قلنا إن البركة بمعناها المقيد مرتهن وجودها باتباع أوامر الله واجتناب نواهيه، فلابد أن يكون المنهج التربوي

(٢٥) الشراح، ١٤٢٣هـ، ص ٢٦٢.

كذلك منطلقاً من المبدأ ذاته، بمعنى أن يكون منهجاً تربويًّا ربانياً يهدي أصحابه إلى خير السبل الموصلة لله — عز وجل — ولذلك جاءت رحمة الله تعالى بعباده المؤمنين بإنزال القرآن العظيم الذي يرسم منهج التربية، فيوضح حدوده، ويبرز معالمه، فمن هدي إليه هدي لطريق الخير والنجاة والسعادة. فهو كتاب مبارك والأخذ به ضمان حقيقي لحصول البركة. قال تعالى: ﴿ وَهَٰذَا ذِكْرٌ مُّبَارَكٌ أَنزَلْنَاهُ ۚ أَفَأَنتُمْ لَهُ مُنكِرُونَ ﴾ (الأنبياء: ٥٠).

فالله تعالى خص القرآن بالبركة دون سائر الكتب السابقة، فقال تعالى: ﴿ وَمَا قَدَرُوا اللَّهَ حَقَّ قَدْرِهِ إِذْ قَالُوا مَا أَنزَلَ اللَّهُ عَلَىٰ بَشَرٍ مِّن شَيْءٍ ۗ قُلْ مَنْ أَنزَلَ الْكِتَابَ الَّذِي جَاءَ بِهِ مُوسَىٰ نُورًا وَهُدًى لِّلنَّاسِ ۖ تَجْعَلُونَهُ قَرَاطِيسَ تُبْدُونَهَا وَتُخْفُونَ كَثِيرًا ۖ وَعُلِّمْتُم مَّا لَمْ تَعْلَمُوا أَنتُمْ وَلَا آبَاؤُكُمْ ۖ قُلِ اللَّهُ ۖ ثُمَّ ذَرْهُمْ فِي خَوْضِهِمْ يَلْعَبُونَ ﴾ (الأنعام: ٩١).

ثم قال بعد أن وصف التوراة بالنور والهدى: ﴿ وَهَٰذَا كِتَابٌ أَنزَلْنَاهُ مُبَارَكٌ مُّصَدِّقُ الَّذِي بَيْنَ يَدَيْهِ وَلِتُنذِرَ أُمَّ الْقُرَىٰ وَمَنْ حَوْلَهَا ۚ وَالَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِالْآخِرَةِ يُؤْمِنُونَ بِهِ ۖ وَهُمْ عَلَىٰ صَلَاتِهِمْ يُحَافِظُونَ ﴾ (الأنعام: ٩٢)، فوصف القرآن بالبركة دون التوراة؛ لأن القرآن أبقى من التوراة وأكثر خيرا وفائدة وكمالا وإعجازا ولذا كان ناسخا لها ومهيمنا عليها.

قال محمد رشيد رضا: (﴿ مُبَارَكٌ ﴾ بَارَكَهُ اللهُ أَوْ بَارَكَ فِيهِ بِمَا فَضَلَ بِهِ مَا قَبْلَهُ مِنَ الْكُتُبِ فِي النَّظْمِ وَالْمَعْنَى، وَبِمَا يَكُونُ مِنْ ثَبَاتِهِ وَبَقَائِهِ إِلَى آخِرِ عُمُرِ الْبَشَرِ فِي الدُّنْيَا، هُوَ مِنَ «الْبَرَكَةِ» وَهِيَ — بِالتَّحْرِيكِ — النَّمَاءُ وَالزِّيَادَةُ وَالسَّعَةُ النَّافِعَةُ كَبَرَكَةِ الْمَاءِ. وَمِنْ مَعَانِي الْمَادَّةِ الثَّبَاتُ وَالِاسْتِقْرَارُ كَبَرْكِ الْبَعِيرِ)[(٢٦)].

ولذا فإن تدبر القرآن الكريم واتباع توجيهاته وتزكية النفس وتربيتها وفق أسسه وقواعده، وقيمه التي بينها ووضحها أتم بيان؛ هي السبيل لتحقق البركة في حياة العبد التي بها ينال أهدافه التنموية في جميع مجالات الحياة كما قال تعالى: ﴿ وَهَٰذَا كِتَابٌ أَنزَلْنَاهُ مُبَارَكٌ فَاتَّبِعُوهُ وَاتَّقُوا لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ ﴾ (الأنعام: ١٥٥). فقوله: ﴿ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ ﴾ جعل الله تعالى الاتباع والتقوى التي تتضمن مراقبة الله تعالى في السر والعلانية بالتزام عبادته علة وجود الرحمة التي تشمل كل خير يناله العبد، من التوفيق والتيسير والفتح والتمكين وغيرها من وجوه رحمة الله على عبده. فالفاء في قوله: ﴿ فَاتَّبِعُوهُ ﴾ لترتيب ما بعدها على ما قبلها، فإن بركة هذا الكتاب وعظيم خيره ينالها العبد بحسب اتباعه للقرآن الكريم[(٢٧)].

قال مقاتل: (فهو بركة لمن آمن به)[(٢٨)].

وبذلك صار تحقق البركة في حياة الناس مقصدًا من مقاصد القرآن الكريم، فالقرآن ما نزل إلا للعمل به والاحتكام إلى أوامره، ومن فعل ذلك صارت له الرحمة وبارك الله له في رزقه.

---

(٢٦) علي رضا، ١٩٩٠م، ١١٦/٧.
(٢٧) العمادي، د.ت، ١٦٣/٣.
(٢٨) مقاتل الأزدي، ١٩٧٩م، ٣٧٩/١.

قال ابن عاشور: (والمبارك اسم مفعول من بَاركه، وبارك عليه وبارك فيه، وبارك له، إذا جعل له البركة. والبركة كثرة الخير ونماؤه، والقرآن مبارَك لأنّه يدلّ على الخير العظيم، فالبركة كائنة به، فكأنّ البركة جعلت في ألفاظه، ولأنّ الله تعالى قد أودع فيه بركة لقارئه المشتغل به بركة في الدّنيا وفي الآخرة، ولأنّه مشتمل على ما في العمل به كمال النّفس وطهارتها بالمعارف النّظريّة ثمّ العمليّة. فكانت البركة ملازمة لقراءته وفهمه)[٢٩].

إن إثبات هذه الخصوصية — البركة — للقرآن الكريم نفي عما سواه من المناهج التربوية مهما نالت من الاستحسان والانتشار.. لأن بركة القرآن الكريم وما يتضمنه من منهج تربوي رباني تمثلت في مراعاة الشمولية والتوازن في أمور الدنيا والدين، وفي حياة الفرد والجماعة، وفي ظواهر الأمور وبواطنها، وفيما لا يحيط به وعي الإنسان أو علمه. كما قال تعالى: ﴿ أَلَا يَعْلَمُ مَنْ خَلَقَ وَهُوَ ٱللَّطِيفُ ٱلْخَبِيرُ﴾ (الملك: ١٤).

ثانياً: ربط مشاريع التنمية وأهدافها بمقصد القرآن الكريم في تحقيق التقوى.

جعل الله تعالى سنة وجود البركات بمعنى بقاء الخير ونموه وتضاعف آثاره مرهونة بتقواه — عز وجل — والتي تعني تطبيق شرعه والاحتكام لكتابه، ففقدانها يفضي إلى هلاك الأمم وضياع المصالح، وحدوث الأزمات والكوارث الطبيعية. قال تعالى: ﴿ وَلَوْ أَنَّ أَهْلَ ٱلْقُرَىٰٓ ءَامَنُواْ وَٱتَّقَوْاْ لَفَتَحْنَا عَلَيْهِم بَرَكَٰتٍ مِّنَ ٱلسَّمَآءِ وَٱلْأَرْضِ وَلَٰكِن كَذَّبُواْ فَأَخَذْنَٰهُم بِمَا كَانُواْ يَكْسِبُونَ ﴾ (الأعراف: ٩٦).

فالله تعالى وعد عباده المؤمنين المتقين بفتح بركات السماء والأرض عليهم، وتوعد المكذبين بالهلاك ورفع الرحمة والبركة عنهم، ونزول العقبات والمحن بهم. ولم ترد صيغة البركة بالمفرد لأن في جمعها إبراز كثرتها وتنوعها وشمولها واستمرارها وبقائها وتتابعها بلا انقطاع. وهي بركات مادية ومعنوية أرضية وسماوية ظاهرة وخفية فردية وجماعية.. فهناك من الاحتياجات للعبد ما لا يدركه علمه ولا يسعه طلبه يتفضل الله به على عباده المتقين بركة منه وفضلا.

قال ابن عاشور: (والفتح هنا استعارة للتمكين، كما تقدم في قوله تعالى: ﴿ فَلَمَّا نَسُواْ مَا ذُكِّرُواْ بِهِۦ فَتَحْنَا عَلَيْهِمْ أَبْوَٰبَ كُلِّ شَىْءٍ حَتَّىٰٓ إِذَا فَرِحُواْ بِمَآ أُوتُوٓاْ أَخَذْنَٰهُم بَغْتَةً فَإِذَا هُم مُّبْلِسُونَ ﴾ (الأنعام: ٤٤). وتعدية فعل الفتح إلى البركات هنا استعارة مكنية بتشبيه البركات بالبيوت في الانتفاع بما تحتويه، فهنا استعارتان مكنية وتبعية، وقرأ ابن عامر: (لفتّحنا) بتشديد التاءِ وهو يفيد المبالغة. والبركات: جمع بركة، والمقصود من الجمع تعددها، باعتبار تعدد أصناف الأشياء المباركة)[٣٠].

---

(٢٩) ابن عاشور، د.ت، ٧/٣٦٩ — ٣٧٠ ملخصاً.

(٣٠) ابن عاشور، د.ت، ٩/٢١.

وتقدم معنا أن أصل البركة المواظبة على الشيء.

أي أن بركات الأرض والسماء مستمرة في النزول غير منقطعة منضبطة مع سنن الله تعالى في تدبير شؤون خلقه، وتربيته لهم بما يصلح حالهم.. ويحقق لهم الرخاء الاقتصادي والحياة الكريمة والسلامة من الآفات والعلل والأمراض كما قال تعالى: ﴿ وَلَوْ أَنَّهُمْ أَقَامُوا التَّوْرَاةَ وَالْإِنجِيلَ وَمَا أُنزِلَ إِلَيْهِم مِّن رَّبِّهِمْ لَأَكَلُوا مِن فَوْقِهِمْ وَمِن تَحْتِ أَرْجُلِهِم ۚ مِّنْهُمْ أُمَّةٌ مُّقْتَصِدَةٌ ۖ وَكَثِيرٌ مِّنْهُمْ سَاءَ مَا يَعْمَلُونَ ﴾ (المائدة: ٦٦).

وقال تعالى: ﴿ قُلْ أَطِيعُوا اللَّهَ وَأَطِيعُوا الرَّسُولَ ۖ فَإِن تَوَلَّوْا فَإِنَّمَا عَلَيْهِ مَا حُمِّلَ وَعَلَيْكُم مَّا حُمِّلْتُمْ ۖ وَإِن تُطِيعُوهُ تَهْتَدُوا ۚ وَمَا عَلَى الرَّسُولِ إِلَّا الْبَلَاغُ الْمُبِينُ ۞ وَعَدَ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ لَيَسْتَخْلِفَنَّهُمْ فِي الْأَرْضِ كَمَا اسْتَخْلَفَ الَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ وَلَيُمَكِّنَنَّ لَهُمْ دِينَهُمُ الَّذِي ارْتَضَىٰ لَهُمْ وَلَيُبَدِّلَنَّهُم مِّن بَعْدِ خَوْفِهِمْ أَمْنًا ۚ يَعْبُدُونَنِي لَا يُشْرِكُونَ بِي شَيْئًا ۚ وَمَن كَفَرَ بَعْدَ ذَٰلِكَ فَأُولَٰئِكَ هُمُ الْفَاسِقُونَ ۞ وَأَقِيمُوا الصَّلَاةَ وَآتُوا الزَّكَاةَ وَأَطِيعُوا الرَّسُولَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ ﴾ (النور: ٥٤ — ٥٦).

والبركة بعمومها تنقص بقدر نقص تقوى الله تعالى ما يسبب الوقوع في المعاصي والذنوب، وكلما عظمت المعصية عظم نقص البركة. كما قال تعالى: ﴿ يَمْحَقُ اللَّهُ الرِّبَا وَيُرْبِي الصَّدَقَاتِ ۗ وَاللَّهُ لَا يُحِبُّ كُلَّ كَفَّارٍ أَثِيمٍ ﴾ (البقرة: ٢٧٦).

قال ابن كثير: (يخبر الله تعالى أنه يمحق الربا، أي: يذهبه، إما بأن يذهبه بالكلية من يد صاحبه، أو يَحْرِمَه بركة ماله فلا ينتفع به، بل يعذبه به في الدنيا ويعاقبه عليه يوم القيامة. كما قال تعالى: ﴿ قُل لَّا يَسْتَوِي الْخَبِيثُ وَالطَّيِّبُ وَلَوْ أَعْجَبَكَ كَثْرَةُ الْخَبِيثِ ۚ ﴾ (المائدة: ١٠٠)، وقال: ﴿ وَمَا آتَيْتُم مِّن رِّبًا لِّيَرْبُوَ فِي أَمْوَالِ النَّاسِ فَلَا يَرْبُو عِندَ اللَّهِ ۖ ﴾ (الروم: ٣٩).

وقال ابن جرير: في قوله: ﴿ يَمْحَقُ اللَّهُ الرِّبَا ﴾ وهذا نظير الخبر الذي روي عن عبد الله بن مسعود، عن النبي — صلى الله عليه وسلم — أنه قال: «الربا وإن كثر فإلى قُلّ»)[٣١].

وإذا بلغت المعصية درجة الشرك والكفر انتفت البركة عن رزقه، ولذا فإن الله تعالى عاقب القرى التي كذبت الرسل بالموت والهلاك ونقص الرزق وفقدان البركة كما قال تعالى عن قوم سبأ: ﴿ لَقَدْ كَانَ لِسَبَإٍ فِي مَسْكَنِهِمْ آيَةٌ ۖ جَنَّتَانِ عَن يَمِينٍ وَشِمَالٍ ۖ كُلُوا مِن رِّزْقِ رَبِّكُمْ وَاشْكُرُوا لَهُ ۚ بَلْدَةٌ طَيِّبَةٌ وَرَبٌّ غَفُورٌ ۞ فَأَعْرَضُوا فَأَرْسَلْنَا عَلَيْهِمْ سَيْلَ الْعَرِمِ وَبَدَّلْنَاهُم بِجَنَّتَيْهِمْ جَنَّتَيْنِ ذَوَاتَيْ أُكُلٍ خَمْطٍ وَأَثْلٍ وَشَيْءٍ مِّن سِدْرٍ قَلِيلٍ ۞ ذَٰلِكَ جَزَيْنَاهُم بِمَا كَفَرُوا ۖ وَهَلْ نُجَازِي إِلَّا الْكَفُورَ ۞ وَجَعَلْنَا بَيْنَهُمْ وَبَيْنَ الْقُرَى الَّتِي بَارَكْنَا فِيهَا قُرًى ظَاهِرَةً وَقَدَّرْنَا فِيهَا السَّيْرَ ۖ سِيرُوا فِيهَا لَيَالِيَ وَأَيَّامًا آمِنِينَ ۞ فَقَالُوا رَبَّنَا بَاعِدْ بَيْنَ أَسْفَارِنَا وَظَلَمُوا أَنفُسَهُمْ فَجَعَلْنَاهُمْ أَحَادِيثَ وَمَزَّقْنَاهُمْ كُلَّ مُمَزَّقٍ ۚ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِّكُلِّ صَبَّارٍ شَكُورٍ ﴾ (سبأ: ١٥ — ١٩).

---

(٣١) الطبري، ١٤١٨هـ، ١٠٥/٣.

وقال تعالى: ﴿ وَإِذَا مَسَّ ٱلنَّاسَ ضُرٌّ دَعَوْاْ رَبَّهُم مُّنِيبِينَ إِلَيْهِ ثُمَّ إِذَآ أَذَاقَهُم مِّنْهُ رَحْمَةً إِذَا فَرِيقٌ مِّنْهُم بِرَبِّهِمْ يُشْرِكُونَ ﴿٣٣﴾ لِيَكْفُرُواْ بِمَآ ءَاتَيْنَٰهُمْ ۚ فَتَمَتَّعُواْ فَسَوْفَ تَعْلَمُونَ ﴿٣٤﴾ أَمْ أَنزَلْنَا عَلَيْهِمْ سُلْطَٰنًا فَهُوَ يَتَكَلَّمُ بِمَا كَانُواْ بِهِۦ يُشْرِكُونَ ﴿٣٥﴾ وَإِذَآ أَذَقْنَا ٱلنَّاسَ رَحْمَةً فَرِحُواْ بِهَا ۖ وَإِن تُصِبْهُمْ سَيِّئَةٌۢ بِمَا قَدَّمَتْ أَيْدِيهِمْ إِذَا هُمْ يَقْنَطُونَ ﴿٣٦﴾ أَوَلَمْ يَرَوْاْ أَنَّ ٱللَّهَ يَبْسُطُ ٱلرِّزْقَ لِمَن يَشَآءُ وَيَقْدِرُ ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَٰتٍ لِّقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ ﴿٣٧﴾ فَـَٔاتِ ذَا ٱلْقُرْبَىٰ حَقَّهُۥ وَٱلْمِسْكِينَ وَٱبْنَ ٱلسَّبِيلِ ۚ ذَٰلِكَ خَيْرٌ لِّلَّذِينَ يُرِيدُونَ وَجْهَ ٱللَّهِ ۖ وَأُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْمُفْلِحُونَ ﴿٣٨﴾ وَمَآ ءَاتَيْتُم مِّن رِّبًا لِّيَرْبُوَاْ فِىٓ أَمْوَٰلِ ٱلنَّاسِ فَلَا يَرْبُواْ عِندَ ٱللَّهِ ۖ وَمَآ ءَاتَيْتُم مِّن زَكَوٰةٍ تُرِيدُونَ وَجْهَ ٱللَّهِ فَأُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْمُضْعِفُونَ ﴿٣٩﴾ ٱللَّهُ ٱلَّذِى خَلَقَكُمْ ثُمَّ رَزَقَكُمْ ثُمَّ يُمِيتُكُمْ ثُمَّ يُحْيِيكُمْ ۖ هَلْ مِن شُرَكَآئِكُم مَّن يَفْعَلُ مِن ذَٰلِكُم مِّن شَىْءٍ ۚ سُبْحَٰنَهُۥ وَتَعَٰلَىٰ عَمَّا يُشْرِكُونَ ﴿٤٠﴾ ظَهَرَ ٱلْفَسَادُ فِى ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ بِمَا كَسَبَتْ أَيْدِى ٱلنَّاسِ لِيُذِيقَهُم بَعْضَ ٱلَّذِى عَمِلُواْ لَعَلَّهُمْ يَرْجِعُونَ ﴾ (الروم: ٣٣ – ٤١).

قال ابن كثير: (ومعنى قوله تعالى: ﴿ ظَهَرَ ٱلْفَسَادُ فِى ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ بِمَا كَسَبَتْ أَيْدِى ٱلنَّاسِ ﴾ أي: بان النقص في الثمار والزروع بسبب المعاصي. وقال أبو العالية: مَنْ عصى الله في الأرض فقد أفسد في الأرض؛ لأن صلاح الأرض والسماء بالطاعة؛ ولهذا جاء في الحديث الذي رواه أبو داود: «لَحَدٌّ يقام في الأرض أحبّ إلى أهلها من أن يمطروا أربعين صباحا». والسبب في هذا أن الحدود إذا أقيمت، انكف الناس – أو أكثرهم، أو كثير منهم – عن تعاطي المحرمات، وإذا ارتكبت المعاصي كان سببا في محاق البركات من السماء والأرض؛ ولهذا إذا نزل عيسى ابن مريم – عليه السلام –، في آخر الزمان فحكم بهذه الشريعة المطهرة في ذلك الوقت، من قتل الخنزير وكسر الصليب ووضع الجزية، وهو تركها – فلا يقبل إلا الإسلام أو السيف، فإذا أهلك الله في زمانه الدجال وأتباعه ويأجوج ومأجوج، قيل للأرض: أخرجي بركاتك. فيأكل من الرمانة الفئام من الناس، ويستظلون بقَحْفها، ويكفي لبن اللّقحة الجماعةَ من الناس. وما ذاك إلا ببركة تنفيذ شريعة رسول الله – صلى الله عليه وسلم –، فكلما أقيم العدل كثرت البركات والخير؛ [ولهذا] ثبت في الصحيح: «إنَّ الفاجر إذا مات تستريح منه العباد والبلاد، والشجر والدواب».

ولهذا أخرج الإمام أحمد بن حنبل عن أبي قحذم قال: وجد رجل في زمان زياد – أو: ابن زياد – صرة فيها حَبٌّ، يعني من بر أمثال النوى، عليه مكتوب: هذا نبت في زمان كان يعمل فيه بالعدل)[٣٢].

والمصائب إذا نزلت فهي في حق المؤمنين ابتلاء واختبار وزيادة أجر، وفي حق الكافرين نقص وفناء وذهاب بركة قال تعالى: ﴿ وَلِيُمَحِّصَ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَيَمْحَقَ ٱلْكَٰفِرِينَ ﴾ (آل عمران: ١٤١)، ﴿ وَلِيُمَحِّصَ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ﴾، أي يختبر الذين آمنوا، حتى يخلّصهم

(٣٢) ابن كثير، د.ت، ٣٢٦/٦.

بالبلاء الذي نزل بهم، وكيف صَبْرهم ويقينُهم. ﴿ وَيَمْحَقَ ٱلْكَٰفِرِينَ ﴾، أي: أنه ينقُصهم ويفنيهم[٣٣].

فالاستغفار والتوبة إلى الله تعالى والتزام أوامره ونواهيه هي الضمان لتحقيق أهداف التنمية وحماية الإنسان من الأمراض والعلل وما يسبب هلاكه، وهي أيضا السبيل لرغد العيش ونزول الخير كما قال تعالى: ﴿ وَيَٰقَوْمِ ٱسْتَغْفِرُوا۟ رَبَّكُمْ ثُمَّ تُوبُوٓا۟ إِلَيْهِ يُرْسِلِ ٱلسَّمَآءَ عَلَيْكُم مِّدْرَارًا وَيَزِدْكُمْ قُوَّةً إِلَىٰ قُوَّتِكُمْ وَلَا تَتَوَلَّوْا۟ مُجْرِمِينَ ﴾ (هود:٥٢)، وقال تعالى: ﴿ فَقُلْتُ ٱسْتَغْفِرُوا۟ رَبَّكُمْ إِنَّهُۥ كَانَ غَفَّارًا ۝ يُرْسِلِ ٱلسَّمَآءَ عَلَيْكُم مِّدْرَارًا ۝ وَيُمْدِدْكُم بِأَمْوَٰلٍ وَبَنِينَ وَيَجْعَل لَّكُمْ جَنَّٰتٍ وَيَجْعَل لَّكُمْ أَنْهَٰرًا ﴾ (نوح:١٠ – ١٢).

الوجه الثاني: شمول البركة لأهداف التنمية وعمـــوم أثرها:

إن أهداف البركة المقيدة أكثر شمولاً وأضمن بقاءً وأعظم اتساعا من أهداف التنمية؛ وذلك لأسباب منها ما يلي:

١ – امتداد آثار البركة إلى أجيال متعاقبة، فإن صلاح الإنسان وخيريته تمتد آثارها إلى أبنائه في دار الكرامة حيث يُرفعون مقاما في الجنة بسبب صلاح الآباء، وكذلك بصلاح الأبناء ودعائهم يرتفع الآباء منازل في الجنة. ويدل على المعنى الأول قوله تعالى: ﴿ وَٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ وَٱتَّبَعَتْهُمْ ذُرِّيَّتُهُم بِإِيمَٰنٍ أَلْحَقْنَا بِهِمْ ذُرِّيَّتَهُمْ وَمَآ أَلَتْنَٰهُم مِّنْ عَمَلِهِم مِّن شَىْءٍ ۚ كُلُّ ٱمْرِئٍۭ بِمَا كَسَبَ رَهِينٌ ﴾ (الطور:٢١)، ويدل على المعنى الثاني: ما رواه أبو هريرة قال: قال رسول الله – صلى الله عليه وسلم –: «إن الرجل لترفع درجته في الجنة فيقول أنى هذا؟ فيقال باستغفار ولدك لك»[٣٤].

٢ – إنها تعزز قيمة إحسان وإتقان في أداء العمل، وترسخ معالمها في أدائه؛ لأن البركة لا تتحقق في العمل إلا إذا التزم صاحبها بالوجه المشروع لقبول العمل وهو الإخلاص والمتابعة، فمن شأن الإخلاص أن صاحبه يمتنع عند أداء العمل عن الرياء والسمعة التي تجعل الإنسان يركز على ظواهر الأمور ويغفل عن باطنها، فلا يفقه معنى القيم، ناهيك عن تفعيلها في الواقع وسبل تحصيل رضى الله فيها، أما المتابعة للرسول – صلى الله عليه وسلم – عند أداء العمل فهي تحفظ العمل من التطرف في أدائه بحيث يتشدد الإنسان في تحسين عمله وإتقانه، أو يتهاون ويقصر ويفرط عند أداء عمله. وبذا يكون شرطا المتابعة والإخلاص ضماناً حقيقياً لجودة العمل، مما يجعله أهلا للبركة، وآثار نفعه لا تنقطع حتى لو مات صاحبه بل يبقى يستفيد منه من يخلفه، ويبقى أجر العمل مستمرا والإنسان تحت الثرى موارى في قبره، كما أخبر بذلك – صلى الله عليه وسلم – في قوله: «إذا مات الإنسان انقطع عمله إلا من ثلاث صدقة جارية وعلم ينتفع به وولد صالح يدعو له»[٣٥]

(٣٣) الطبري، ١٤١٨هـ، ٣/٤٥١.

(٣٤) ابن ماجه، د.ت، ٢/١٢٠٧.

(٣٥) الترمذي، د.ت، ٣/٦٦٠.

فالعلم النافع والولد الصالح والصدقة الجارية كلها تدور حول تحقيق مصالح الناس في دينهم ودنياهم، ولذا فإن بركتها لا تنقطع بموت صاحبها.. بل هي في نمو وزيادة، تسعى دائما لرقي المجتمع ونمائه.

فالتنمية البشرية إن لم ترتبط بأهداف عليا ممتدة لما بعد الموت فلن يكون لتلك البرامج والخطط التنموية فائدة حقيقة، لخلوها من عنصر الشمولية والديمومة.

المبحث الخامس

وسطيّة الفهم لمعنى البركة في القرآن الكريم

يقع كثير من المسلمين في الإفراط أو التفريط في طلب البركة، ولذا كان لابد من توضيح كلا الجانبين ليتميز طريق الوسط بينهما.

أولاً: الإفراط في طلب البركة، ويقع على وجهين:

أحدهما: التبرك بما لم يرد الدليل الشرعي على بركته، لأن البركة من الله تعالى فالله — عز وجل — هو الذي يبارك والمخلوق هو المبارك فيه؛ لذا فإن معرفة أنواع المخلوقات التي بارك — عز وجل — فيها لا يكون إلا بنص شرعي من الكتاب والسنة.

الآخر: التماس البركة من الشيء المبارك فيه بصورة غير مشروعة كمن يتمسح بأستار الكعبة، أو مقام إبراهيم، أو أعمدة المسجد الحرام أو أماكن الرسول — صلى الله عليه وسلم — ثم يمسح جسده اعتقادا منه أن البركة تنتقل إليه بهذا التمسح. أو التبرك بالنبي عليه الصلاة والسلام بعد وفاته كالتبرك بقبره أو ليلة هجرته أو أي حدث تاريخي في حياته، فكل ذلك ليس عليه دليل شرعي ومما يوقع الإنسان في الشرك أو في البدعة أو في المعصية؛ حسب درجة مخالفته وحسب اعتقاد الشخص عند أداء عمله الذي يطلب من خلاله البركة[٣٦].

ثانياً: التفريط في طلب البركة، وهو على وجهين:

أحدهما: تهاون الإنسان في طلب البركة من حيث عدم الأخذ بالأسباب الشرعية الجالبة لها، وعدم استحضار أثرها في بقاء الرزق وامتداد أثره ونفعه، والغفلة عن أهمية تحققها في العمل الذي يقوم به الإنسان. وضعف التميز بين رزق الكافر ورزق المؤمن، وقد جاءت سنة الله تعالى بجعل رزق الكفار متاعاً، ورزق المؤمنين مباركاً كما قال تعالى: ﴿ قِيلَ يَٰنُوحُ ٱهْبِطْ بِسَلَٰمٍ مِّنَّا وَبَرَكَٰتٍ عَلَيْكَ وَعَلَىٰٓ أُمَمٍ مِّمَّن مَّعَكَ ۚ وَأُمَمٌ سَنُمَتِّعُهُمْ ثُمَّ يَمَسُّهُم مِّنَّا عَذَابٌ أَلِيمٌ ﴿٤٨﴾ تِلْكَ مِنْ أَنۢبَآءِ ٱلْغَيْبِ نُوحِيهَآ إِلَيْكَ ۖ مَا كُنتَ تَعْلَمُهَآ أَنتَ وَلَا قَوْمُكَ مِن قَبْلِ هَٰذَا ۖ فَٱصْبِرْ ۖ إِنَّ ٱلْعَٰقِبَةَ لِلْمُتَّقِينَ ﴾ (هود: ٤٨ — ٤٩)، فلما كان ما أعطى الله تعالى لنوح — عليه السلام — ومن آمن معه عطاء دائما باقيا في عقبه قال له: ﴿ ٱهْبِطْ بِسَلَٰمٍ مِّنَّا وَبَرَكَٰتٍ ﴾ وأما الأمم الكافرة فقد وصف عطاءه لهم بأنه متعة ولذا توعدهم بالعذاب الأليم؛ لأن سعادتهم وقتية ومنقضية بانقضاء الدنيا.

قال الأزهري: فأما المَتاعُ في الأصل فكل شيء

(٣٦) انظر: الجديع، ١٤٢٤هـ، ص ٤٢٠.

يُنْتَفَعُ به ويُتَبَلَّغُ به ويُتَزَوَّدُ والفَناءُ يأْتي عليه[٣٧].

والآخر: الجهل بأن البركة لا تنال إلا بالتخطيط والسعي من أجل تحصيلها، فيطلق من يجهل هذا الأمر؛ البركة على كل عمل يؤدى دون تخطيط أو سعي. فيقول في ذلك: أنا أسير في حياتي بالبركة، أو فعلت هذا بالبركة. أي بدون وعي واستيعاب لذلك العمل. ولا شك أن هذا تجنٍ على سبل تحقيق البركة. لأن الإخلاص لله تعالى في أداء العمل والمتابعة لرسوله تستلزم الدقة والإتقان عند أدائه، والحذر من الغفلة عن مفسدات العمل، ومبطلات نفعه.

ثالثاً: الوسطيَّة في طلب البركة

إن منهج التوسط والاعتدال في طلب البركة يقتضي مراعاة ما يلي:

١ – طلب البركة من الله تعالى وفق ما شرع – عز وجل – لأنها لا تحصل إلا بفضله ومنته.

٢ – الحرص على السبل الشرعية التي تنال بها البركة مما جاء الدليل على أنها مباركة كالتبرك بشرب ماء زمزم، أو التبرك بالتعرض لماء المطر عند نزوله.

٣ – العلم بأن البركة تزيد بزيادة الطاعة وتنقص بنقصها.

٤ – ترك التهاون بتحري بركة العمل والتي تتحقق بالحرص على إتقان العمل وتحسينه تحسينا موافقا لما يحبه الله ويرضاه، وهذا لا يتحقق إلا بمعالجة النفس من داء الرياء والشرك، وموافقة الظاهر لسنة المصطفى – عليه الصلاة والسلام –. والمعرفة الدقيقة بالواجبات المتعلقة بما يقوم به من أعمال، وكيفية تنفيذها، وسبل إتقانها وتجويدها وتطويرها..

٥ – جعل البركة محوراً أساسياً ينطلق منه الإنسان في تنمية ذاته، وإصلاح واقعه، ورفع مستوى أدائه.

المبحث السادس
الوسائل الشرعية في تحصيل البركة

لتحصيل البركة سبل شرعية وردت في كتاب الله تعالى وسنة رسوله – صلى الله عليه وسلم – فمن تعلمها وعمل بها تحققت له البركة بإذن الله تعالى. ومن تلك الوسائل ما يلي:

أولاً: تحري الأوقات المباركة

إن تحري الأوقات الفاضلة التي ورد النص ببركتها، واغتنام ساعاتها بالعمل الصالح خير وسيلة لتحصيل البركة في حياة الإنسان. ولاشك أن خير وقت على الإطلاق ليلة القدر كما قال تعالى: ﴿ وَٱلۡكِتَٰبِ ٱلۡمُبِينِ ۝ إِنَّآ أَنزَلۡنَٰهُ فِي لَيۡلَةٖ مُّبَٰرَكَةٍۚ إِنَّا كُنَّا مُنذِرِينَ ﴾ (الدخان: ٢ –٣).

قال السعدي: (هذا قسم بالقرآن على القرآن، فأقسم بالكتاب المبين لكل ما يحتاج إلى بيانه أنه أنزله ﴿ فِي لَيۡلَةٖ مُّبَٰرَكَةٍۚ ﴾ أي: كثيرة الخير والبركة وهي ليلة القدر التي هي خير من ألف شهر..... ثم إنه تعالى يقدر في ليلة القدر ما يكون في السنة، وكل هذا من تمام علمه وكمال حكمته وإتقان حفظه واعتنائه تعالى

(٣٧) ابن منظور، ١٤٠٨هـ، مادة «متع».

بخلقه)[٣٨]، ولذا تأكدت عبادة الله تعالى في تلك الليلة وإحياؤها بالصلاة والدعاء والتلاوة حتى تتحقق للعبد السلامة والخير والرغد والبركة العظيمة التي تزيد وتتعاظم بحسب إخلاص العبد وصدقه مع ربه.

ثانياً: زيارة الأماكن المباركة

وهي الأماكن المنصوص على عظم بركتها، كما قال الله تعالى: ﴿ إِنَّ أَوَّلَ بَيْتٍ وُضِعَ لِلنَّاسِ لَلَّذِى بِبَكَّةَ مُبَارَكًا وَهُدًى لِّلْعَٰلَمِينَ ﴾ (آل عمران:٩٦)، وقوله تعالى: ﴿ سُبْحَٰنَ ٱلَّذِىٓ أَسْرَىٰ بِعَبْدِهِۦ لَيْلًا مِّنَ ٱلْمَسْجِدِ ٱلْحَرَامِ إِلَى ٱلْمَسْجِدِ ٱلْأَقْصَا ٱلَّذِى بَٰرَكْنَا حَوْلَهُۥ لِنُرِيَهُۥ ﴾ (الإسراء:١). فالعبادة فيها سبيل عظيم لنيل البركة في حياة الإنسان؛ لأن أجر العبادة مضاعف، ومن ثم كانت آثار تلك العبادة على العبد أعظم وأكمل.

فالبيت الأقصى أرضه مقدسة وتبتدئ من السواحل الشرقية الشمالية للبحر الأحمر وتنتهي إلى سواحل بحر الروم وهو البحر المتوسط وإلى حدود العراق وحدود بلاد العرب وحدود بلاد الترك[٣٩]، وفي هذه البقعة المباركة كلم الله – عز وجل – فيها موسى – عليه السلام –. كما قال تعالى: ﴿ فَلَمَّآ أَتَىٰهَا نُودِىَ مِن شَٰطِئِ ٱلْوَادِ ٱلْأَيْمَنِ فِى ٱلْبُقْعَةِ ٱلْمُبَٰرَكَةِ مِنَ ٱلشَّجَرَةِ أَن يَٰمُوسَىٰٓ إِنِّىٓ أَنَا ٱللَّهُ رَبُّ ٱلْعَٰلَمِينَ ﴾ (القصص: ٣٠).

فقوله: ﴿ بَٰرَكْنَا حَوْلَهُۥ ﴾: أي أكثرنا فيها البركة والخير بالخصب والأشجار والثمار والمياه.. كما عليه جمهور العلماء[٤٠].

وقال ابن عاشور: (وكونُ البركة حولَه كنايةٌ عن حصول البركة فيه بالأولى، لأنها إذا حصلت حوله فقد تجاوزت ما فيه؛ ففيه لطيفة التلازم، ولطيفة فحوى الخطاب، ولطيفة المبالغة بالتكثير)[٤١].

أما البيت الحرام فقد عظمه الله تعالى وخصه بخصائص لا يشاركه فيها شيء فقال تعالى: ﴿ إِنَّ أَوَّلَ بَيْتٍ وُضِعَ لِلنَّاسِ لَلَّذِى بِبَكَّةَ مُبَارَكًا وَهُدًى لِّلْعَٰلَمِينَ ﴾ (آل عمران: ٩٦)، وعن أبي هريرة – رضي الله عنه – عن رسول الله – صلى الله عليه وسلم – قال: «إِنَّ اللَّهَ حَرَّمَ مَكَّةَ يَوْمَ خَلَقَ السَّمَوَاتِ وَالأَرْضَ فَهِيَ حَرَامٌ بِحَرَمِة اللَّهِ إِلَى يَوْمِ الْقِيَامَةِ لَمْ تَحِلَّ لأَحَدٍ قَبْلِي وَلا تَحِلُّ لأَحَدٍ بَعْدِي وَلَمْ تَحْلِلْ لِي قَطُّ إلا سَاعَةً مِنْ الدَّهْرِ لا يُنَفَّرُ صَيْدُهَا وَلا يُعْضَدُ شَوْكُهَا وَلا يُخْتَلَى خَلاهَا وَلا تَحِلُّ لُقَطَتُهَا»[٤٢].

وقوله (للناس): أي متعبدا يستوي فيه الناس، إذ غيره من البيوت يختص بأصحابها، والمشترك فيه للناس هو محل طاعتهم وعبادتهم وقبلتهم[٤٣]. لأنه (مباركاً) أي دوام الخير والمنافع الدينية والدنيوية فيه وزيادتها ومضاعفتها. ويدل على هذا المعنى الآيات التالية:

---

(٣٨) السعدي، ١٤٢١هـ، ص ٧٧١.

(٣٩) ابن عاشور، د.ت، ٧٧/٩.

(٤٠) الشنقيطي، د.ت، ١٤/١٨.

(٤١) ابن عاشور، د.ت، ٢٠/١٥.

(٤٢) البخاري، ١٤١٠هـ، ١٤/٣، ح ١٨٣٣.

(٤٣) أبو حيان، ١٤١٢هـ، ٢٦٨/٣.

١ – قوله تعالى: ﴿ وَأَذِّن فِي ٱلنَّاسِ بِٱلْحَجِّ يَأْتُوكَ رِجَالاً وَعَلَىٰ كُلِّ ضَامِرٍ يَأْتِينَ مِن كُلِّ فَجٍّ عَمِيقٍ ۝ لِّيَشْهَدُوا مَنَٰفِعَ لَهُمْ وَيَذْكُرُوا ٱسْمَ ٱللَّهِ فِيٓ أَيَّامٍ مَّعْلُومَٰتٍ عَلَىٰ مَا رَزَقَهُم مِّنۢ بَهِيمَةِ ٱلْأَنْعَٰمِ ۖ فَكُلُوا مِنْهَا وَأَطْعِمُوا ٱلْبَآئِسَ ٱلْفَقِيرَ ﴾ (الحج: ٢٧ – ٢٨).

قال ابن كثير: (قال ابن عباس: ﴿ لِّيَشْهَدُوا مَنَٰفِعَ لَهُمْ ﴾ قال: منافع الدنيا والآخرة؛ أما منافع الآخرة فرضوان الله، وأما منافع الدنيا فما يصيبون من منافع البُدْن والربح والتجارات. وكذا قال مجاهد، وغير واحد: إنها منافع الدنيا والآخرة، كقوله: ﴿ لَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ أَن تَبْتَغُوا فَضْلاً مِّن رَّبِّكُمْ ﴾ (البقرة: ١٩٨))[٤٤].

٢ – قوله تعالى: ﴿ وَإِذْ جَعَلْنَا ٱلْبَيْتَ مَثَابَةً لِّلنَّاسِ وَأَمْنًا وَٱتَّخِذُوا مِن مَّقَامِ إِبْرَٰهِـۧمَ مُصَلًّى ۖ وَعَهِدْنَآ إِلَىٰٓ إِبْرَٰهِـۧمَ وَإِسْمَٰعِيلَ أَن طَهِّرَا بَيْتِيَ لِلطَّآئِفِينَ وَٱلْعَٰكِفِينَ وَٱلرُّكَّعِ ٱلسُّجُودِ ۝ وَإِذْ قَالَ إِبْرَٰهِـۧمُ رَبِّ ٱجْعَلْ هَٰذَا بَلَدًا ءَامِنًا وَٱرْزُقْ أَهْلَهُۥ مِنَ ٱلثَّمَرَٰتِ مَنْ ءَامَنَ مِنْهُم بِٱللَّهِ وَٱلْيَوْمِ ٱلْءَاخِرِ ۖ قَالَ وَمَن كَفَرَ فَأُمَتِّعُهُۥ قَلِيلاً ثُمَّ أَضْطَرُّهُۥٓ إِلَىٰ عَذَابِ ٱلنَّارِ ۖ وَبِئْسَ ٱلْمَصِيرُ ﴾ (البقرة: ١٢٥ – ١٢٦)، فجعل الله – عز وجل – للبيت خاصيتين:

الأولى: أنه (مثابة) أي مكان يكتب فيه الثواب، والثواب ما يرجع إلى الإنسان من جزاء أعماله[٤٥] وما يناله المتعبد فيه من مضاعفة الحسنات، وتكفير السيئات. كما دل عليه ما رواه أبو هُرَيْرَةَ – رضي الله عنه – قَالَ: سَمِعْتُ النَّبِيَّ – صلى الله عليه وسلم – يَقُولُ: «مَنْ حَجَّ لِلَّهِ فَلَمْ يَرْفُثْ وَلَمْ يَفْسُقْ رَجَعَ كَيَوْمِ وَلَدَتْهُ أُمُّهُ»[٤٦]. فمضاعفة الحسنات وتكفير السيئات علامة من علامات كثرة الخير والبركة التي سينالها الإنسان بسبب ذلك.

الثانية: أنه (أمنا) والأمن نعمة يجدها كل من دخل البيت أو جاوره من الاستقرار الظاهر والباطن. فهو أمن شامل لجميع المخلوقات حتى الصيد والشجر.

٣ – قوله تعالى (وهدى) وهي الصفة الثانية للبيت بعد أن وصفه الله تعالى بالبركة. والهداية هداية علم وهداية عمل. فمن أحسن تعظيم الله تعالى وأخلص له التوحيد في هذه البقعة المباركة تحققت له هداية العلم والعمل.

قال السعدي: (والهدى نوعان: هدى في المعرفة، وهدى في العمل، فالهدى في العمل ظاهر، وهو ما جعل الله فيه من أنواع التعبدات المختصة به، وأما هدى العلم فبما يحصل لهم بسببه من العلم بالحق بسبب الآيات البينات التي ذكر الله تعالى في قوله: ﴿ فِيهِ ءَايَٰتٌۢ بَيِّنَٰتٌ ﴾ (آل عمران: ٩٧)، أي: أدلة واضحات، وبراهين قاطعات على أنواع من العلوم الإلهية والمطالب

(٤٤) ابن كثير، د.ت، ٥/٤١٠.

(٤٥) الراغب الأصفهاني، د.ت، ص ٨٣ – ٨٤.

(٤٦) البخاري، ١٤١٠هـ، ٢/١٣٣، ح ١٥٢١.

العالية، كالأدلة على توحيده ورحمته وحكمته وعظمته وجلاله وكمال علمه وسعة جوده، وما مَنَّ به على أوليائه وأنبيائه)[٤٧]. وبهذا نخلص إلى أن عبادة الله – عز وجل – في بيته الحرام تحقق الأهداف التالية:

الأولى: زيادة العبودية لله تعالى وزيادة توحيده والقرب من المولى – عز وجل – وهذا من أعظم الخير على الإطلاق.

الثانية: ينال المتعبد في هذه البقعة ثواباً عظيماً، وأجراً مضاعفاً في الدنيا والآخرة، يزيد عما يناله في غيره من البقاع.

الثالثة: ينال المتعبد لله تعالى في هذه البقعة الرزق المبارك والذي به يتحقق الأمن بمعناه الشامل.

يدل على هذا ما رواه عبد الله بن مسعود قال: قال رسول الله – صلى الله عليه وسلم –: «تَابِعُوا بَيْنَ الْحَجِّ وَالْعُمْرَةِ فَإِنَّهُمَا يَنْفِيَانِ الْفَقْرَ وَالذُّنُوبَ كَمَا يَنْفِي الْكِيرُ خَبَثَ الْحَدِيدِ وَالذَّهَبِ وَالْفِضَّةِ وَلَيْسَ لِلْحَجَّةِ الْمَبْرُورَةِ ثَوَابٌ دُونَ الْجَنَّةِ»[٤٨].

فبانتفاء الفقر يتحقق الرخاء الاقتصادي ورفاهية العيش فيعم الخير وتتحصل المنافع الدنيوية وتزدهر الحياة على المستوى الفردي والجماعي. وبانتفاء الذنوب يزيد الإيمان وتتحقق التقوى، ويهتدي العبد لطريق الحق فيتربى على منهج الحق الذي يجعله عبداً صالحاً مستقيماً قادراً على استخدام ما عنده من النعم والرزق الوفير في بناء الأرض وعمارتها واستنباط سنن الله تعالى فيها وتسخيرها لما يحقق له زيادة في الحياة الكريمة السهلة، وفتح فرص العمل والإنتاج..

ثالثاً: الدعاء ببركة المنزل

إن مكان السكن إذا قلت بركته أو عدمت لن يستطيع الإنسان أن يستخرج ما في الأرض من خير ولن ينتفع بما فيها من تسخير، لذا تأكدت أهمية الدعاء بالبركة في أي مكان ينزله الإنسان ويمكث فيه ليستفيد من خيره. والله تعالى علم نبيه نوح – عليه السلام – أن يسأله المنزل المبارك فقال تعالى: ﴿ وَقُل رَّبِّ أَنزِلْنِي مُنزَلاً مُّبَارَكًا وَأَنتَ خَيْرُ ٱلْمُنزِلِينَ ﴾ (المؤمنون: ٢٩). فالأرض والمكان الذي يستقر فيه الإنسان أحد الأسس التي يعتمد عليها لبناء المجتمع الإنساني، ونوح – عليه السلام – لما دعا بالبركة عاش ينعم بخيرات الأرض التي أسس فيها أول مجتمع إنساني بعد الطوفان والذي منه امتدت سائر المجتمعات، وشيدت كافة الحضارات.. وكل ذلك من آثار الدعاء ببركة المنزل التي ظل خيرها يزيد وينمو على مر العصور والدهور.. وقوله: ﴿ وَأَنتَ خَيْرُ ٱلْمُنزِلِينَ ﴾ أي تكفي نزيلك كل ملم، وتعطيه كل مراد[٤٩].

رابعاً: الدعوة إلى الله تعالى وتعليم الناس الخير:

امتن الله تعالى على رسله بالبركة لما بذلوه من حسن الاستقامة على دينه والصبر على الدعوة إلى الله

(٤٧) السعدي، ١٤٢١هـ، ص ١٨٣.

(٤٨) الترمذي، د.ت، ١٧٥/٣، ح ٨١٠.

(٤٩) البقاعي، ١٣٨٩هـ، ١٦٩/٥.

تعالى، وتحمل المشاق العظيمة في سبيل ذلك. ولذا فإن الله تعالى بين في كتابه البركة التي حصلت لأولي العزم من الرسل، فحين نقرأ التاريخ الإنساني نجد أن جزءاً من ذلك التاريخ تشكل بفضل بركات الله تعالى على نوح – عليه السلام – وعلى من معه، وبتلك البركات استمرت الحياة بعد الطوفان الذي أغرق الأرض ومن فيها جميعا ولم تكتب الحياة إلا لمن كان على ظهر سفينة نوح – عليه السلام – قال تعالى: ﴿ قِيلَ يَٰنُوحُ ٱهْبِطْ بِسَلَٰمٍ مِّنَّا وَبَرَكَٰتٍ عَلَيْكَ وَعَلَىٰٓ أُمَمٍ مِّمَّن مَّعَكَ ۚ وَأُمَمٌ سَنُمَتِّعُهُمْ ثُمَّ يَمَسُّهُم مِّنَّا عَذَابٌ أَلِيمٌ ﴾ (هود:٤٨)، فالبركات في الآية الخيرات النامية، واحدتها بركة، وهي من كلمات التحية مستعملة في الدعاء.

ولما كان الداعون بلفظ التحيّة إنما يسألون الله بدعاء بعضهم لبعض فمجيء هذا الدعاء من لدنه قائم مقام إجابة الدعاء، فهو إفاضة بركات على نوح – عليه السلام – ومن معه، فحصل بذلك تكريمهم وتأمينهم والإنعام عليهم. فالكلام بشارة لنوح – عليه السلام – ومن معه بأن الله يجعل منهم أمماً كثيرة يكونون محلّ كرامته وبركاته[٥٠]. وهكذا فإن الله تعالى بارك لنوح – عليه السلام – في ذريته فكان من نسله قبائل وشعوب تفرقت وعمرت الأرض بعد إغراقها بالطوفان.

قال ابن القيم: (وأما البركة؛ فإنها لما كان مسماها كثرة الخير واستمراره شيئا بعد شيء، كلما انقضى منه فرد خلفه فرد آخر، فهو خير مستمر يتعاقب الأفراد على الدوام شيئا بعد شيء، كان لفظ الجمع أولى بها لدلالته على المعنى المقصود بها)[٥١].

أما إبراهيم – عليه السلام – فإن الله تعالى قال عنه: ﴿ وَلَقَدْ جَآءَتْ رُسُلُنَآ إِبْرَٰهِيمَ بِٱلْبُشْرَىٰ قَالُوا۟ سَلَٰمًا ۖ قَالَ سَلَٰمٌ ۖ فَمَا لَبِثَ أَن جَآءَ بِعِجْلٍ حَنِيذٍ ۝ فَلَمَّا رَءَآ أَيْدِيَهُمْ لَا تَصِلُ إِلَيْهِ نَكِرَهُمْ وَأَوْجَسَ مِنْهُمْ خِيفَةً ۚ قَالُوا۟ لَا تَخَفْ إِنَّآ أُرْسِلْنَآ إِلَىٰ قَوْمِ لُوطٍ ۝ وَٱمْرَأَتُهُۥ قَآئِمَةٌ فَضَحِكَتْ فَبَشَّرْنَٰهَا بِإِسْحَٰقَ وَمِن وَرَآءِ إِسْحَٰقَ يَعْقُوبَ ۝ قَالَتْ يَٰوَيْلَتَىٰٓ ءَأَلِدُ وَأَنَا۠ عَجُوزٌ وَهَٰذَا بَعْلِى شَيْخًا ۖ إِنَّ هَٰذَا لَشَىْءٌ عَجِيبٌ ۝ قَالُوٓا۟ أَتَعْجَبِينَ مِنْ أَمْرِ ٱللَّهِ ۖ رَحْمَتُ ٱللَّهِ وَبَرَكَٰتُهُۥ عَلَيْكُمْ أَهْلَ ٱلْبَيْتِ ۚ إِنَّهُۥ حَمِيدٌ مَّجِيدٌ ﴾ (هود: ٦٩ – ٧٣)، لقد بشرت الملائكة زوجة إبراهيم – عليه السلام – بالرحمة والبركة من الله تعالى فهو المختص بها – عز وجل –. وجاءت البركة بصيغة الجمع دلالة على أنها بركات عظيمة ممتدة وباقية في أعقاب ذريته – عليه السلام –. كما قال تعالى: ﴿ وَبَٰرَكْنَا عَلَيْهِ وَعَلَىٰٓ إِسْحَٰقَ ۚ وَمِن ذُرِّيَّتِهِمَا مُحْسِنٌ وَظَالِمٌ لِّنَفْسِهِۦ مُبِينٌ ﴾ (الصافات: ١١٣).

قال السعدي: (أي: أنزلنا عليهما البركة، التي هي النمو والزيادة في علمهما وعملهما وذريتهما، فنشر اللّه من ذريتهما ثلاث أمم عظيمة: أمة العرب من ذرية إسماعيل، وأمة بني إسرائيل، وأمة الروم من

---

(٥٠) ابن عاشور، د.ت، ١٢/٩٠ – ٩١ ملخصاً.

(٥١) ابن القيم، ١٤٢٧هـ، ٢/٦٧٦.

ذرية إسحاق)[٥٢]. ولا نعجب أن يخص خليل الله إبراهيم – عليه السلام – بهذا، فسلسلة الابتلاءات وأعمال التوحيد التاريخية التي سجلها القرآن الكريم لإبراهيم – عليه السلام – ابتداء من إعلان التوحيد والبراءة من الشرك وأهله، إلى تكسير الأصنام والتي بسببها ابتلي بالإحراق بالنار لولا أن نجاه الله تعالى منها، ثم خروجه من بلده، واختباره بترك زوجته ورضيعها في واد غير ذي زرع، ثم استجابته للوحي بذبح ابنه الصالح البار بعد أن بلغ معه السعي حتى فداه الله تعالى فكان ذلك سببا في تشريع سنة الأضحية، وهو الذي أعاد بناء بيت الله المحرم ليعمر بطاعته – عز وجل – وإخلاص التوحيد له تعالى، وهو الذي شرع مناسك الحج ونادى بها بأمر من الله تعالى فاستجاب له الناس حتى من كان في صلب أبيه.. كل ذلك وغيره أسباب ظاهرة الدلالة على خصائص هذا النبي الكريم المبارك في تأسيس القواعد الإيمانية في الأرض حتى يرتبط الناس بخالقهم، وتعمق صلتهم بربهم، وهذا ما جعل له مزيد فضل عند ربه ومزيد بركات عليه وعلى آل بيته.

قال ابن عاشور: (وجملة ﴿ رَحْمَتُ ٱللَّهِ وَبَرَكَٰتُهُۥ عَلَيْكُمْ ﴾ تعليل لإنكار تعجبها، لأن الإنكار في قوة النفي، فصار المعنى: لا عجب من أمر الله لأنّ إعطاءك الولد رحمة من الله وبركة، فلا عجب في تعلّق قدرة الله بها وأنتم أهل لتلك الرحمة والبركة فلا عجب في وقوعها عندكم)[٥٣].

والله – عز وجل – خص موسى – عليه السلام – بمزيد بركة وفضل فقال تعالى: ﴿ فَلَمَّا جَآءَهَا نُودِىَ أَنۢ بُورِكَ مَن فِى ٱلنَّارِ وَمَنْ حَوْلَهَا وَسُبْحَٰنَ ٱللَّهِ رَبِّ ٱلْعَٰلَمِينَ ﴾ (النمل: ٨).

وقوله: ﴿ بُورِكَ ﴾ أي قدس[٥٤] وطهر وكثر خيره[٥٥].

ومجيء ﴿ بُورِكَ ﴾ على صيغة المبني للمجهول تفيد معنى الدعاء.

أي الدعاء لموسى بالبركة. وذلك كقوله تعالى: ﴿ ضُرِبَتْ عَلَيْهِمُ ٱلذِّلَّةُ ﴾ (آل عمران: ١١٢)، أي فلتضرب عليهم الذلة[٥٦].

وقال الرازي: (أنه سبحانه جعل هذا القول مقدمة لمناجاة موسى – عليه السلام – فقوله: ﴿ بُورِكَ ﴾ يدل على أنه قد قضى أمراً عظيماً تنتشر البركة منه في أرض الشام كلها)[٥٧] وقوله: ﴿ مَن فِى ٱلنَّارِ وَمَنْ حَوْلَهَا ﴾: اختلفت أقوال المفسرين في تفسير هذه الآية على أقوال:

القول الأول: بوركت النار. وهو قول مجاهد وابن جريج.

---

(٥٢) السعدي، ١٤٢١هـ، ص ٧٠٦.

(٥٣) ابن عاشور، د.ت، ١٢/١٢٢.

(٥٤) الطبري، ١٤١٨هـ، ٩/٤٩٦.

(٥٥) ابن حيان، ١٤١٢هـ، ٧/٥٣.

(٥٦) انظر: ابن حيان، ١٤١٢هـ، ٧/٥٣.

(٥٧) فخر الدين الرازي، ١٤١٧هـ، ١/٣٤٥٧.

القول الثاني: إنه نور الرحمن. وهو قول محمد ابن كعب وقتادة. وقال ابن عباس وسعيد بن جبير والحسن: يعني قُدّس مَن في النار وهو الله سبحانه عنى به نفسه – عز وجل – ، وتأويل هذا القول أنّه كان فيها لا على معنى تمكُّن الأجسام لكن على معنى أنّه نادى موسى منها، وأسمعه كلامه من جهتها وأظهر له ربوبيته من ناحيتها[٥٨].

القول الثالث: بورك على من في النار وهو موسى أو على من في قرب النار، والعرب تسمي من قرب من الشيء في الشيء، وموسى قد كان قرب من النار فجعله كأنه في النار. وقال السدي: كان في النار ملائكة فالتبريك عائد على موسى والملائكة[٥٩].

وقال ابن عاشور: (فهذا التبريك تبريك ذوات لا تبريك مكان بدليل ذكر (مَن) الموصولة في الموضعين، وهو تبريك الاصطفاء الإلهي بالكرامة. وقيل إن قوله: ﴿ أَنۢ بُورِكَ مَن فِى ٱلنَّارِ ﴾ إنشاء تحية من الله تعالى إلى موسى – عليه السلام – كما كانت تحية الملائكة لإبراهيم ﴿ رَحْمَتُ ٱللَّهِ وَبَرَكَٰتُهُۥ عَلَيْكُمْ أَهْلَ ٱلْبَيْتِ ﴾ (هود: ٧٣)، أي أهل هذا البيت الذي نحن فيه)[٦٠].

وقال ابن عاشور: (و﴿ وَسُبْحَٰنَ ٱللَّهِ رَبِّ ٱلْعَٰلَمِينَ ﴾ عطف على ما نودي به موسى على صريح معناه إخباراً بتنزيه الله تعالى عما لا يليق بإلهيته من أحوال المحدثات ليعلم موسى أمرين: أحدهما أن النداء وحي من الله تعالى، والثاني أن الله منزه عما عسى أن يخطر بالبال أن جلالته في ذلك المكان. ويجوز أن يكون (سبحان الله) مستعملاً للتعجيب من ذلك المشهد وأنه أمر عظيم من أمر الله تعالى وعنايته يقتضي تذكُّر تنزيهه وتقديسه..)[٦١].

أما عيسى – عليه السلام – فإن الله تعالى جعل البركة مصاحبة له أينما كان وفي كل ما يفعل وفيما يقول، فكان الخير والرحمة والعافية تقارن أعماله كلها؛ قال تعالى: ﴿ وَجَعَلَنِى مُبَارَكًا أَيْنَ مَا كُنتُ وَأَوْصَٰنِى بِٱلصَّلَوٰةِ وَٱلزَّكَوٰةِ مَا دُمْتُ حَيًّا ﴾ (مريم: ٣١)، فنصت الآية على أن عيسى – عليه السلام – مبارك. أي كثير البركات. والمبارَك: الذي تُقارن البركةُ أحوالَه في أعماله ومحاورته ونحو ذلك، لأن مبارك اسم مفعول من باركه، إذا جعله ذا بركة، أو من بَارك فيه، إذا جعل البركة معه[٦٢]. وهذا لفرط بركته – عليه السلام – فهي شاملة للحياة الجسدية والروحية.

وقال ابن القيم في *جلاء الأفهام*: (قال غير واحد من السلف معلماً للخير أينما كنت وهذا جزءاً المسمى فالمبارك كثير الخير في نفسه الذي يحصله لغيره تعليما وإقداراً ونصحاً وإرادة واجتهادا، ولهذا يكون العبد مباركا لأن الله بارك فيه وجعله كذلك)[٦٣].

---

(٥٨) الثعلبي، ١٤٢٢هـ، ١٨٩/٧.

(٥٩) السمعاني، ١٤١٨هـ، ٧٨/٤.

(٦٠) ابن عاشور، د.ت، ٢٢٦/١٩ – ٢٢٧.

(٦١) ابن عاشور، د.ت، ٢٢٦/١٩ – ٢٢٧.

(٦٢) انظر: الشنقيطي، د.ت، ١١١/٢٠؛ ابن عاشور، د.ت، ٩٩/١٦.

(٦٣) ابن القيم، ١٤٢٧هـ، ١٦٨/١.

فكل معجزاته – عليه السلام – تعنى بحفظ الجسد من المرض أو الموت، كما تعنى بحفظ روحه من الانتكاس في ظلمة الظلم والشرك والخطيئة. قال تعالى: ﴿ وَيُعَلِّمُهُ ٱلْكِتَـٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ وَٱلتَّوْرَىٰةَ وَٱلْإِنجِيلَ ۝ وَرَسُولًا إِلَىٰ بَنِىٓ إِسْرَٰٓءِيلَ أَنِّى قَدْ جِئْتُكُم بِـَٔايَةٍ مِّن رَّبِّكُمْ ۖ أَنِّىٓ أَخْلُقُ لَكُم مِّنَ ٱلطِّينِ كَهَيْـَٔةِ ٱلطَّيْرِ فَأَنفُخُ فِيهِ فَيَكُونُ طَيْرًۢا بِإِذْنِ ٱللَّهِ ۖ وَأُبْرِئُ ٱلْأَكْمَهَ وَٱلْأَبْرَصَ وَأُحْىِ ٱلْمَوْتَىٰ بِإِذْنِ ٱللَّهِ ۖ وَأُنَبِّئُكُم بِمَا تَأْكُلُونَ وَمَا تَدَّخِرُونَ فِى بُيُوتِكُمْ ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَـَٔايَةً لَّكُمْ إِن كُنتُم مُّؤْمِنِينَ ۝ وَمُصَدِّقًا لِّمَا بَيْنَ يَدَىَّ مِنَ ٱلتَّوْرَىٰةِ وَلِأُحِلَّ لَكُم بَعْضَ ٱلَّذِى حُرِّمَ عَلَيْكُمْ ۚ وَجِئْتُكُم بِـَٔايَةٍ مِّن رَّبِّكُمْ فَٱتَّقُوا۟ ٱللَّهَ وَأَطِيعُونِ ﴾ (آل عمران: ٤٨ – ٥٠).

بل إن خيره ثابت باق إلى أمة محمد – صلى الله عليه وسلم –، وبنزوله – عليه السلام – في آخر الزمان تعم البركة على أهل الأرض، ويرفع الظلم، ويحكم بالعدل، فعن أبي هُرَيْرَةَ – رضي الله عنه – قَالَ: قَالَ رَسُولُ – صلى الله عليه وسلم –: «وَالَّذِي نَفْسِي بِيَدِهِ لَيُوشِكَنَّ أَنْ يَنْزِلَ فِيكُمْ ابْنُ مَرْيَمَ حَكَمًا عَدْلاً فَيَكْسِرَ الصَّلِيبَ وَيَقْتُلَ الْخِنْزِيرَ وَيَضَعَ الْجِزْيَةَ وَيَفِيضَ الْمَالُ حَتَّى لا يَقْبَلَهُ أَحَدٌ حَتَّى تَكُونَ السَّجْدَةُ الْوَاحِدَةُ خَيْرًا مِنْ الدُّنْيَا وَمَا فِيهَا ثُمَّ يَقُولُ أَبُو هُرَيْرَةَ وَاقْرَءُوا إِنْ شِئْتُمْ: ﴿ وَإِن مِّنْ أَهْلِ ٱلْكِتَـٰبِ إِلَّا لَيُؤْمِنَنَّ بِهِۦ قَبْلَ مَوْتِهِۦ ۖ وَيَوْمَ ٱلْقِيَـٰمَةِ يَكُونُ عَلَيْهِمْ شَهِيدًا ﴾ (النساء: ١٥٩)»[٦٤]، وهذه البركة له عليه الصلاة والسلام هي التي يجب إثباتها في حقه، أما ما عليه النصارى من الغلو في عيسى – عليه السلام – وادعاء أنه صلب فداء للخطيئة الأولى – خطيئة آدم عليه السلام – وأنه المخلص للدنيا من تلك الخطيئة[٦٥].. فهذا تحريف للحقائق وتقول على الله تعالى بغير علم. فكل نفس بما كسبت رهينة وآدم – عليه السلام – تاب من خطيئته واستغفر وتاب الله عليه.. وبركة عيسى على العالم هي هدايته لهم لطريق الحق والرشاد.

رابعاً: الحرص على الانتفاع من شجرة الزيتون

لقد جاء النص بإثبات بركة شجرة الزيتون وهي الشجرة التي كلم الله تعالى عندها موسى – عليه السلام –. كما قال تعالى: ﴿ وَشَجَرَةً تَخْرُجُ مِن طُورِ سَيْنَآءَ تَنۢبُتُ بِٱلدُّهْنِ وَصِبْغٍ لِّلْـَٔاكِلِينَ ﴾ (المؤمنون: ٢٠)، وقوله تعالى: ﴿ ٱللَّهُ نُورُ ٱلسَّمَـٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ ۚ مَثَلُ نُورِهِۦ كَمِشْكَوٰةٍ فِيهَا مِصْبَاحٌ ۖ ٱلْمِصْبَاحُ فِى زُجَاجَةٍ ۖ ٱلزُّجَاجَةُ كَأَنَّهَا كَوْكَبٌ دُرِّىٌّ يُوقَدُ مِن شَجَرَةٍ مُّبَـٰرَكَةٍ زَيْتُونَةٍ ﴾ ... الآية (النور: ٣٥).

قال البيضاوي: (وفي إبهام الشجرة ووصفها بالبركة ثم إبدال الزيتونة عنها تفخيم لشأنها)[٦٦].

ولشجر الزيتون خصائص وفضائل ثابتة معلومة لا توجد في غيره من الأشجار، وقد وصفها تعالى بأنها

(٦٤) البخاري، ١٤١٠هـ، ٧٧٤/٢، ح ٢١٠٩.
(٦٥) البرشومي، ١٩٨٧، ص ١٧.
(٦٦) ابن عمر البيضاوي، ١٤٠٨هـ، ١٨٧/١.

شجرة مباركة وأقسم تعالى بثمرها فقال تعالى: ﴿ وَٱلتِّينِ وَٱلزَّيْتُونِ ﴾ (التين: ١). ومن مظاهر بركة هذه الشجرة أنها لا شرقية ولا غربية بمعنى أنها متوسطة في موقعها، والتوسط هو من أفضل الأماكن التي يكون فيها الشجر لكونه محفوظا مما يعتري الأطراف، وكذلك فإن التوسط يمكن الشجرة من الاستفادة من الشمس بدرجة عالية، مما ينعكس أثره على جودة النبات.

قال ابن كثير: (أي: ليست في شرقي بقعتها فلا تصل إليها الشمس من أول النهار، ولا في غربيها فيتقلّص عنها الفيء قبل الغروب، بل هي في مكان وسط، تَفْرَعه الشمس من أول النهار إلى آخره، فيجيء زيتها معتدلاً صافياً مشرقاً)[٦٧].

فهي شجرة كثيرة البركة، وقيل: إنها أول شجرة نبتت بعد الطوفان. وقيل: أراد به زيتون الشام لأنها هي الأرض المباركة، وهي شجرة لا يسقط ورقها، وينتفع بجودة هواء غاباتها[٦٨]. وفيها منافع كثيرة لأن الزيت يسرج به ويدهن به وهو إدام وهو أصفى الأدهان وأضوؤها، ويستنار بزيتها ويدخل في أدوية وإصلاح أمور كثيرة. وينتفع بحبها أكلاً، وبحطبها وهو أحسن حطب لأن فيه المادة الدهنية، قال تعالى: ﴿ تَنۢبُتُ بِٱلدُّهۡنِ ﴾ (المؤمنون: ٢٠).

ومن بركة هذه الشجرة الانتفاع من زيتها في علاج كثير من الأمراض، وجعله أحد عناصر الطعام يزيد الجسم قوة وصحة ويحفظه من الأمراض والآفات التي تعيق الحياة وتجلب البؤس والشقاء..

قال ابن القيم: (الزَّيْتُ حار رطب فى الأُولى، وغَلِط مَن قال: يابسٌ، والزَّيت بحسب زيتونه، فالمعتصَرُ من النَّضيج أعدلُه وأجوده، ومن الفَجِّ فيه برودةٌ ويُبوسة، ومن الزيتون الأحمر متوسطٌ بين الزَّيتَيْن، ومن الأسود يُسخِّن ويُرطِّب باعتدال، وينفع من السُّموم، ويُطلق البطن، ويُخرج الدود، والعتيقُ منه أشد تسخيناً وتحليلاً، وما استُخْرِجَ منه بالماء، فهو أقلُّ حرارةً، وألطفُ وأبلغ فى النفع، وجميعُ أصنافه مليِّنة للبَشْرة، وتُبطىءُ الشَيْب.وماء الزَّيتون المالح يمنع من تنفُّط حرق النار، ويَشُد اللِّثَةَ، وورقهُ ينفع من الحُمرة، والنَّملة، والقُروح الوَسِخة، والشَّرَى، ويمنع العَرَق، ومنافعه أضعاف ما ذكرنا)[٦٩].

الخاتمة

حين يتأمل الإنسان الحياة من حوله، ويشده روعة حركتها، وضخامة خيراتها.. يدور في عقله تساؤل حول ما يراه ويسمعه من تذمر ملح لضيق ذات اليد، وعدم كفاية الأرزاق للمتطلبات، والشعور المستمر بالحاجة والإحساس بالنقص وشبه الاتفاق على أن الزمان والمكان والأحوال يتقاصر عن الوصول لحد الكفاية... والمراقب لكل ذلك حين يرجع لكتاب

(٦٧) ابن كثير، د.ت، ٦٢/٦.

(٦٨) انظر: الخازن، ١٣٩٩هـ، ٧٧/٥؛ ابن عاشور، د.ت، ٢٤٠/١٨.

(٦٩) ابن القيم، ١٤١٢هـ، ٣١٧/٤.

الله تعالى ليبحث في آياته عن حلّ لهذا الواقع المتأزم يجد أن الله تعالى جعل البركة سنة من سننه – عز وجل – في الكون أودعها في الخلق لتثبيت الخير وتنميته ورخائه في حياة الفرد والجماعة، وقد بين ذلك المولى – عز وجل – في كتابه ووضح معالمه وحدوده، وكشف عن خصائصه وسماته، لأنه فضل الله على خلقه. وبمراعاة تلك السنة تتحقق كفاية الأرزاق مهما قلت كميتها، ويتضاعف الإنجاز ولو حددت ساعات العمل، ولا يضيق المكان مهما كثر السكان، ويمتد ذكر المرء وإن مر على رفاته تطاول الزمان.. إنها البركة بمعناها الواسع بركة الوقت وبركة المال وبركة الذرية وبركة كل رزق أعطاه الله لعبده. وصلى الله على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

نتائج البحث وتوصياته

١ – البركة هي سنة الله تعالى لحفظ الحياة على الأرض وبقائها واستمرارها.

٢ – تميز أمة محمد بالبركة دون سائر الأمم دليل على فضلها عليهم وأن الخير ثابت فيها لا يزول ولا يتغير بخلاف سائر الأمم.

٣ – البركة نوعان: مطلقة لجميع الخلق لضمان بقاء حياتهم، ورقي حضارتهم، وبركة مقيدة بطاعة الله تعالى واتباع رسوله وهي لا تكون إلا لعباد الله الموحدين.

٤ – إن البركة المقيدة هي البركة المقصودة، والتي بها تتحقق أهداف التنمية، ومن خلالها ينتشر الأمن والاستقرار ورغد العيش.

٥ – إتقان العمل والحرص على الإحسان والجودة في أدائه سبب عظيم في تحقيق بركة ذلك العمل.

٦ – إن البركة معنى زائد على الرزق، فالرزق وإن كان فيه خير وفائدة ولكن إذا انعدمت بركته لم تتحقق كفايته، ولا بقاؤه مهما كثر وتعاظم في ظاهره.

٧ – إن العناية بتحصيل البركة وسيلة عظيمة من وسائل تنمية الذات، وتطوير المهارات، لأن البركة تنقص وقد تنتفي بوجود المعصية والإصرار عليها، مما يجعل المؤمن حريصاً على ترك العادات السيئة المنهي عنها والاستقامة على العادات الحسنة المأمور بها. وكل ذلك يحقق صلاح النفس واستقامتها وتنميتها والتزامها بالقيم الصحيحة.

٨ – وجود البركة في حياة المسلم من أعظم السبل لتحقيق الأمن بمعناه الشامل، لأن الإنسان بفطرته يحب البقاء ويكره الفناء وزوال النعمة، فإذا علم أن البركة ستحفظ له هذه النعمة في دنياه وآخرته، وتبقي آثارها بعد موته، شعر بالأمن والاطمئنان والراحة والرضا والسعادة.

٩ – إن دلالات آيات البركة ترفع ثقة المؤمن بدينه وبما أنعم الله تعالى عليه من سائر النعم، وتعلي لديه الشعور بالعلو على الكافرين، وتزهدهم فيما لديهم من النعمة ورغد العيش..

١٠ – إن من المفاهيم الخاطئة الظن بأن البركة معنى يتضمن حصول الخير للإنسان دون تخطيط وترتيب للأولويات للوصول إليها.

١١ – إن البركة سنة عظيمة يتأكد الحرص على تحققها من خلال تتبع ما جاء في نصوص الكتاب والسنة بذكر الأشياء المباركة.

١٢ – إن غياب البركة عن حياة العبد تضعف من فائدة إنجازاته، وتعطل عليه فرصا عظيمة في تحقيق رقيه وتقدمه.

١٣ – مفهوم البركة أوسع وأشمل من معنى التنمية ؛ لأن التنمية تهدف لوجود الرفاهية ورغد العيش للإنسان في الدنيا، أما البركة فهي ممتدة الجذور، باقية الأثر والنتيجة حتى بعد الممات.

١٤ – إن من مقاصد القرآن الكريم تحقيق البركة في حياة المسلمين.

ولذا فإن الباحثة توصي بما يلي:

١ – التوسع في دراسة العلاقة بين مقاصد القرآن وبين حديثه عن البركة.

٢ – الدعوة إلى ربط طلب البركة بطلب الرزق لاسيما في ظل عصر العولمة والنظرة المادية للأمور.

٣ – تصحيح المفاهيم الخاطئة في سبل تحصيل البركة، والدعوة إلى ضرورة العناية بالتخطيط المستقبلي، والتدرب على حسن تنظيم الوقت وترتيب الأولويات لضمان تحقق البركة في حياة الإنسان.

٤ – زيادة التأكيد على الدعاء بالبركة عند التهنئة بمناسبة تجدد النعمة.

٥ – العناية بغرس قيمة البركة في تربية الأبناء من خلال اتباع منهج الكتاب والسنة في التربية.

٦ – بناء خطط التنمية وفق ضوابط تحقيق البركة، فيجب الحذر من الخطط التنموية التي فيها اتباع سبيل الظالمين، باسم التمدن والحضارة والاستفادة من حضارة الأمم المعاصرة دون تمييز بين الاستفادة.

٧ – زيادة الوعي الحضاري بدور البركة في تحقيق التقدم والازدهار الحسي والمعنوي.

٨ – تعزيز ثقة المسلمين بأنفسهم وبمجتمعهم، وعدم الافتتان بأحوال الكفار لأنها زائلة ولا بقاء لها ولا نفع حقيقيًا فيها.

٩ – التحذير من التهاون في نسب البركة لغير الله تعالى، كمن يقول تباركت علينا بقدومك ونحو ذلك، لأن البركة لا يهبها إلا الله تعالى.

١٠ – ربط مفهوم الجودة والإتقان بمفهوم البركة ؛ لأن العلاقة بينهما علاقة طردية، والوعي بأن البركة سبيل لتحقيق الجودة وضمان لوجودها.

١١ – لابد من تطبيق نظام الجودة والإتقان في مؤسسات الدولة المختلفة بما يتوافق مع ضوابط ضمان وجود البركة بمعناها المقيد، للاختلاف الجذري في معيار الجودة بين المسلمين وغيرهم من أصحاب الديانات الأخرى.

المصادر والمراجع

ابن الأثير، مجد الدين أبو السعادات المبارك بن محمد الجزري. *النهاية في غريب الحديث والأثر*. بيروت: دار إحياء التراث العربي، د.ت.

ابن حنبل، أبو عبد الله أحمد بن محمد بن حنبل بن هلال بن أسد الشيباني. *مسند أحمد*. ط٢. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٢٩هـ-٢٠٠٨م.

ابن عاشور، محمد الطاهر بن محمد بن محمد الطاهر. *التحرير والتنوير*. تونس: الدار التونسية. د.ت.

ابن عمر البيضاوي، ناصر الدين أبو سعيد عبد الله. *أنوار التنزيل وأسرار التأويل*. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٨هـ-١٩٨٨م.

ابن فارس، أحمد بن زكريا. *معجم مقاييس اللغة*. ط١. بيروت: دار الجيل، ١٤١١هـ-١٩٩١م.

ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد شمس الدين. *بدائع الفوائد*. ط٢. مكة المكرمة: دار عالم الفوائد، ١٤٢٧هـ.

ـــــــــــ، *جلاء الأفهام في فضل الصلاة والسلام على محمد خير الأنام*. تحقيق: زائد بن أحمد النشيري. ط٢. مكة المكرمة: دار عالم الفوائد، ١٤٢٧هـ.

ـــــــــــ، *زاد المعاد في هدي خير العباد*. تحقيق: شعيب الأرناؤوط، وعبد القادر الأرناؤوط. ط٢٦. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤١٢هـ.

ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي الدمشقي. *تفسير القرآن العظيم*. القاهرة: طبعة دار الشعب، د.ت.

ابن ماجه، أبو عبد الله محمد بن يزيد. *سنن ابن ماجه*. صححه ورقمه وخرج أحاديثه: محمد فؤاد عبدالباقي، مصر: دار إحياء الكتب العربية، فيصل عيسى البابي الحلبي، د.ت.

ابن منظور، محمد بن مكرم. *لسان العرب*. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٤٠٨هـ-١٩٨٨م.

أبو حيّان الأندلسي، محمد بن يوسف بن علي بن يوسف. *البحر المحيط في التفسير*. بيروت: دار الفكر، ١٤١٢هـ-١٩٩٢م.

أبو داود السجستاني، سليمان بن أشعث. *سنن أبو داود*. بيروت: دار الفكر، د.ت.

الأزدي، مقاتل بن سليمان بن بشير. *تفسير مقاتل*. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٩م.

البخاري، محمد بن عبد الله. *صحيح البخاري*. ط٤. بيروت: اليمامة، ١٤١٠هـ-١٩٩٠م.

البرشومي، محمود. *المسيح بين الإنجيل والقرآن*. القاهرة: مكتبة الإسكندرية، ١٩٨٧م.

البغوي، أبو محمد الحسين بن مسعود. *معالم التنزيل*. ط٤. الرياض: دار طيبة، ١٤١٧هـ-١٩٩٧م.

البقاعي، برهان الدين إبراهيم بن عمر بن حسن الرباط بن علي بن أبو بكر. *نظم الدرر في*

تناسق الآيات والسور. ط١. د.م: أم القرى للطباعة والنشر، ١٣٨٩هـ-١٩٦٩م.

بكار، عبد الكريم بن محمد الحسن. *فصول في التفكير الموضوعي منطلقات ومواقف*. ط١. دمشق، بيروت: دار القلم، الدار الشامية، ١٤١٣هـ-١٩٩٣م.

الترمذي، أبو عيسى محمد بن عيسى بن سَوْرة بن موسى بن الضحاك. *الجامع الصحيح سنن الترمذي*. بيروت: دار إحياء التراث العربي. د.ت.

الثعلبي، أبو إسحاق أحمد بن محمد بن إبراهيم النيسابوري. *الكشف والبيان*. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٤٢٢ هـ-٢٠٠٢م.

الجديع، ناصر بن عبد الرحمن بن محمد. *التبرك أنواعه وأحكامه*. ط٥. الرياض: مكتبة الرشد، ١٤٢١هـ-٢٠٠٠م.

الجرجاني، علي بن محمد بن علي الزين الشريف. *كتاب التعريفات*. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٤١٣هـ-١٩٩٢م.

جروان، فتحي عبد الرحمن. *تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات*. ط١. الإمارات: دار الكتاب الجامعي، ١٤٢٠هـ-١٩٩٩م.

الخازن، علاء الدين علي بن محمد بن إبراهيم البغدادي. *تفسير الخازن المسمى لباب التأويل في معاني التنزيل*. بيروت: دار الفكر، ١٣٩٩هـ-١٩٧٩م.

الراغب الأصفهاني، أبو القاسم الحسين بن محمد. *المفردات*. تحقيق: محمد سيد كيلاني. بيروت: دار المعرفة، د.ت.

الزحيلي، وهبة بن مصطفى. *التفسير المنير في العقيدة والشريعة والمنهج*. دمشق: دار الفكر المعاصر، ١٤١٨هـ.

الزمخشري، أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد. *الكشاف عن غوامض التنزيل وعيون الأقاويل*. الرياض: مكتبة العبيكان، ١٤١٨هـ-١٩٩٨م.

السعدي، عبد الرحمن بن ناصر بن عبد الله. *تيسير الكريم الرحمن*. ط١. السعودية: وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد، ١٤٢١هـ.

السمعاني، أبو مظفر منصور بن محمد. *تفسير القرآن*. ط١. الرياض: دار الوطن، ١٤١٨هـ-١٩٩٧م.

الشراح، يعقوب بن محمد. *التربية وأزمة التنمية البشرية*. ط١. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٢٣هـ-٢٠٠٢م.

الشنقيطي، محمد الأمين بن محمد المختار. *أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن*. بيروت: عالم الكتب. د.ت.

الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير. *جامع البيان في تأويل القرآن*. ط٢. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٨هـ-١٩٩٧م.

علي رضا، محمد رشيد. *تفسير المنار*. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٠م.

العمادي، أبو السعود محمد بن محمد. *إرشاد العقل السليم إلى مزايا القرآن الكريم*. بيروت: دار إحياء التراث العربي، د.ت.

العيسوي، إبراهيم. *التنمية في عالم متغير دراسة في مفهوم التنمية ومؤشراتها*. ط١. القاهرة: دار الشروق، ١٤٢٠هـ-٢٠٠٠م.

فخر الدين الرازي، أبو عبد الله محمد بن عمر بن الحسن. *التفسير الكبير*. ط٢. بيروت: دار إحياء التراث، ١٤١٧هـ- ١٩٩٧م.

الفيروزآبادي، مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب. *القاموس المحيط*. ط٤. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤١٥هـ- ١٩٩٤م.

القرطبي، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد. *الجامع لأحكام القرآن*. ط ١. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٢٧هـ.

قطب، سيد. *في ظلال القرآن*. ط ١٧. بيروت، القاهرة: دار الشروق، ١٤١٤هـ - ١٩٩٣م.

الكفوي، أبو البقاء أيوب بن موسى. *الكليات*. ط٢. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤١٣هـ- ١٩٩٣م.

مرتضى الزبيدي، محمّد بن محمّد بن عبدالرزّاق الحسيني. *تاج العروس من جواهر القاموس*. د.م: دار الهداية. د.ت.

مسلم بن الحجاج، أبو الحسن القشيري النيسابوري. *صحيح مسلم*. تحقيق: محمد فؤاد عبدالباقي. بيروت: دار إحياء التراث العربي، د.ت.

مسلم، مصطفى محمد. *مباحث في التفسير الموضوعي*. ط١. دمشق: دار القلم، ١٤١٠هـ- ١٩٨٩م.

نشوان، يعقوب حسين. *التفكير العلمي والتربية العلمية*. ط١. عمان: دار الفرقان، ١٤٢٦هـ - ٢٠٠٥م.

"Blessing In the Holy Qur'an" (Objective Study)

Wafaa Abdullah Al-Azaeage
Assistant professor Department of Islamic Studies
Girls Education College, King Saud University
Al Riyadh , Kingdom of Saudi Arabia, P.O. box: 37592, Postal Code:11449
E-mail: d.w.z1432@gmail.com
(Received 2/7/1432H; accepted for publication 30/12/1432H.)

Key words: Blessing, development, grace, happiness, education, social security, piety.

Abstract. Blessing means a plenty of goodness and its development and stability in all the fields of life. Therefore, the goodness has no value When the blessing is removed from it, blessing develops and keeps it, the characteristic of blessing are stability and continuity which does not know limits of time and place are its extended to eternity in after life home. And so the human development, which aims to increase the goodness available before the people is no way to reach their aims ,but to make the blessing its base which appears from it to take the reasons by collcting, and avoid obstacles to its existence. The development projects have become successful and achieving effective honest life, which is reflected on the security and well-being of society and stability. As the dimensions of the blessing in the development people's lives, and have a great impact in achieving security sense. The holy Qur'an has shown the meaning of the blessing and limits and reveal its signs, ways of acquiring it and obstacales of it. According to the purposes of the holy Qu'ran and the great guidance, because the existence of the blessing is related to good relation to Allah, and this confirms that the security in its comprehensive sense, and sustainable development depend on the safety of unification, and the belief and moderation thinking.

برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في ضوء مستحدثات تقنيات التعليم*

* أحمد نصت مصطفى قرشم و ** هشام بركات بشر حسين

* أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات المساعد، كلية التربية، جامعة الطائف

الطائف، المملكة العربية السعودية، ص.ب ٨٨٨ Email: [illegible]

** أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات المساعد، كلية التربية، جامعة الملك سعود

الرياض، المملكة العربية السعودية، ص.ب ٢٤٥٨ الرمز ١١٤٥١ Email: [illegible]

(قدم للنشر في ١٤٣٢/٩/١٤هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣٣/١/٤هـ)

الكلمات المفتاحية: تعليم وتعلم الرياضيات، صعوبات التعلم، مستحدثات تقنيات التعليم، برنامج علاجي.

ملخص البحث. هدف البحث إلى تشخيص صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، ووضع تصور برنامج علاجي مناسب في ضوء الصعوبات التي تظهرها نتائج تطبيق الأدوات التشخيصية بالبحث، وتكونت عينة الدراسة من (٣٩٦) تلميذاً بالصف الأول المتوسط بمدينة الطائف، طبقت عليهم أدوات البحث: اختبار الذكاء غير اللفظي، واختبارات تحصيلية تشخيصية في الرياضيات، ومقياس الخصائص السلوكية لذوي صعوبات تعلم الرياضيات بالمرحلة المتوسطة.

وتوصلت النتائج إلى تحديد نسبة شيوع صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ العينة ٨٦٢.٧٧% بعد تطبيق محكات التباعد والخصائص السلوكية والاستبعاد، وأن أهم جوانب صعوبات التعلم تمثلت في المسائل اللفظية والعمليات، ومنها:

- تحديد العلاقة بين الأعداد الطبيعية والأعداد الصحيحة.
- ترتيب ومقارنة الأعداد الصحيحة.
- تحديد مفهوم المعكوس الجمعي والضربي للأعداد الصحيحة.
- حل المسائل اللفظية.
- استيعاب خصائص الأعداد الصحيحة مثل مفاهيم التجميع والإبدال والتوزيع على الأعداد الصحيحة.
- استخدام التعبيرات الرياضية.

وقدمت الدراسة تصوراً لبرنامج علاجي لصعوبات تعلم الرياضيات في ضوء مستحدثات تقنيات التعليم، وعدداً من التوصيات والمقترحات.

(*) يشكر الباحثان مركز بحوث كلية المعلمين بعمادة البحث العلمي في جامعة الملك سعود على دعم وتمويل هذا البحث.

مقدمة

تعد صعوبات التعلم من المشكلات التي تشغل بال كثير من الباحثين في مختلف المجالات، فالتلاميذ ذوو صعوبات التعلم يمتلكون قدرات عقلية تتشابه مع نظرائهم من العاديين، وربما يفوقونهم، ورغم ذلك ينخفض مستوى تحصيلهم عن زملائهم. ولقد استقطبت دراسة خصائص ذوي صعوبات التعلم اهتمام كثير من الباحثين، وأجريت في ذلك عديد من البحوث والدراسات بهدف تحديد الخصائص النفسية والعصبية، التي تميز هذه الفئة، غير أن القليل من الاهتمام قد وجه للكشف عن أسباب هذه الصعوبات، وهو الجانب الأهم الذي تؤسس عليه فيما بعد إستراتيجية العلاج.

ويصنف ونج (Wong , 1996) صعوبات التعلم إلى نوعين؛ هما: الصعوبات الأكاديمية وتشمل صعوبات القراءة والحساب والرياضيات والهجاء والكتابة والإنشاء والتآزر الحركي، والصعوبات غير الأكاديمية وتشمل المشكلات الحركية – البصرية، ومشكلات التجهيز الصوتي، ومشكلات اللغة، ومشكلات الذاكرة (سمعية وبصرية)، والمشكلات الإدراكية (كالتمييز البصري والسمعي وتمييز الشكل والأرضية).

غير أنه هناك شبه اتفاق بين معظم المتخصصين في مجال صعوبات التعلم على تقسيم هذه الصعوبات إلى نوعين هما: الصعوبات النمائية وتتعلق بنمو القدرات العقلية والعمليات المسئولة عن التوافق الدراسي للتلميذ، وتوافقه الشخصي والاجتماعي والمهني وتشمل صعوبات (الانتباه - الإدراك - التفكير - التذكر - حل المشكلة)، والصعوبات الأكاديمية وتشمل صعوبات القراءة والكتابة والحساب، وهي نتيجة ومحصلة لصعوبات التعلم النمائية. (Kirk et al. 1997, 239).

وتشير دراسات عواد (١٩٨٨، ١٩٩٢)، عواد وربيع (١٩٩٥)، الزيات (٢٠٠٠)، الزيات (٢٠٠٢)، مصطفى (٢٠٠٠) إلى أن تشخيص صعوبات التعلم يتم في ضوء مجموعة من المحكات، منها:

١- محك التباعد أو التعارض The Discrepancy Criterion وفيه يظهر التلاميذ ذوو صعوبات التعلم فروقاً فردية ملحوظة في كل من المجالات الأكاديمية والنمائية.

٢- محك الاستبعاد، وفيه يستبعد التلاميذ ذوو صعوبات التعلم الناتجة من الاضطرابات العقلية، والاضطرابات السمعية، والاضطرابات البصرية، والاضطرابات الانفعالية، ونقص الفرص للتعلم.

٣- محك التربية الخاصة، وفيه يحتاج التلاميذ ذوو صعوبات التعلم إلى تربية خاصة تلائم نموهم.

٤- محك الخصائص السلوكية، ووفقاً له فإن ذوي صعوبات التعلم لديهم من الخصائص ما يميزهم عن غيرهم من فئات منخفضي التحصيل.

وصعوبات تعلم الرياضيات هي إحدى

الصعوبات النوعية من صعوبات التعلم، التي ورد ذكرها في التعريفات المختلفة لصعوبات التعلم، ولقد نبه رابورن (Raborn , 1995) إلى أنه ليس كل التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ينخفض أداؤهم في الرياضيات، وذلك حسب تعريف ذوى صعوبات التعلم، بل على النقيض، قد تعد الرياضيات لدى البعض منهم من نواحي القوة، وتتحدد القدرة الرياضية بالفروق الجوهرية في مجالات الانتباه والإدراك والقدرة على التصور البصري - الحركي - التجهيز اللغوي - والذاكرة، والقراءة والكتابة.

ويذكر ميكلود، وكرومب (١٩٧٨م) أن حوالي (١٪) من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يعانون من صعوبات شديدة في الرياضيات، وأن أكثر من (٥٠٪) من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يحتاجون على الأقل إلى تدريب إضافي في الرياضيات خاصة في المرحلتين الإعدادية والثانوية. (In: Deer, 1985).

وفي البيئة العربية توصلت دراسة عواد (١٩٩٢م) التي أجريت على تلاميذ الصف الثالث الابتدائي إلى أن نسبة انتشار صعوبات الحساب تصل إلى ٤٦,٢٨٪ من تلاميذ العينة الكلية، وفي دراسة أنيس (١٩٩٢م) التي أجريت على تلاميذ الصف الرابع الابتدائي وجد أن نسبة انتشار صعوبات الحساب تصل إلى ١٣,٩٪ من تلاميذ العينة الكلية.

وفي دراسة البيلى وآخرين (١٩٩١م) التي تمت بدولة الإمارات العربية وجد أن نسبة انتشار صعوبات تعلم الحساب تصل إلى ١٣,٧٩٪ من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، فيما توصلت دراسة أبو ملحة (٢٠٠٤م) إلى أن نسبة انتشار صعوبات الحساب ١٢,٥٤٪ من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من الذكور، ١٦,٩٢٪ من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من التلميذات.

ومما يلاحظ على هذه الدراسات ندرة ما أجري منها على المرحلة المتوسطة، وهو ما يدعم القيام بالبحث الحالي.

ويلاحظ تعدد خصائص ذوى صعوبات تعلم الرياضيات، ويمكن تقسيم هذه الخصائص إلى فئتين هما: خصائص تتناول مفاهيم وعمليات الرياضيات، وخصائص تتناول القدرة على حل المشكلات.

فمن الخصائص المرتبطة بالمفاهيم والعمليات أن التلاميذ يجدون صعوبة في تحديد العلاقات المكانية، من مثل: (أعلى، أسفل، مرتفع، منخفض، بعيد، قريب)، ويجدون صعوبة في إجراء مقارنات من حيث الحجم (كبير/صغير، كثير/قليل)، ويجدون صعوبة في الانتقال من عملية لأخرى، ويعانون من مشكلات في اللغة الرمزية، وكذلك من صعوبات في التفكير وعمل تصورات عقلية أو إدراك للعلاقات، ويجدون صعوبة في تحديد الاتجاهات (يمين/يسار) .(Gearheart , 1985 , 370)، كما يصعب عليهم إدراك القيم المكانية للأعداد، ويقلبون أو يعكسون الأعداد التي تبدو واضحة عند قراءة الساعة أو عمل قياسات هندسية، ويصعب عليهم استيعاب

المفاهيم الرياضية، ويجدون صعوبة في التعامل مع الأعداد العشرية أو الكسور(Harding , 1986 , 123) ، ويفتقدون إلى المرونة والتلقائية في التعامل مع الأعداد، والوعي بما يشير إليه العدد أو ما يسمى الحساسية للعدد أو (Number sense) وكذلك القدرة على الأداء العقلي بما يتضمن من عمليات فحص أو مقارنة، ويبدو عليهم الاضطراب في استخدام إشارات العمليات الحسابية، ويستخدمون أصابعهم في العد. (Gersten & Chard, 1999).

ويجدون كذلك صعوبة في إدراك الشكل والأرضية، ويصعب عليهم قراءة الأعداد متعددة الأرقام، وكتابة الكسور الاعتيادية، والتعامل مع المتسلسلات. (Gearheart, 1985, 270).

ويحذفون أعداداً عند القيام بعملية العد، وقد يمارسون عملية العد بطريقة صحيحة لكنهم لا يستوعبون مدلول الأعداد، ولا يكتبون الأعداد بطريقة صحيحة. (Hardman et al., 1993, 188).

ولا يحتفظون بحقائق الرياضيات أو المعلومات الجديدة، ولا يستطيعون فهم الكلمات أو الرموز التي لها معنى رياضي، كما يجدون صعوبة في نسخ الأشكال، ويضعون الكسور والعلامات العشرية في مكانها غير الصحيح، ويجدون صعوبة في استخدام خط الأعداد، وفي كتابة الأعداد في مكان ضيق، ولا يفرقون بين الأعداد السالبة والموجبة.(Mercer, 1991, 551- 522).

ومن الخصائص المرتبطة بحل المشكلات قصور العمليات والاستراتيجيات المرتبطة بتمثيل المشكلة، وصعوبة عمل تصورات عقلية أو عمل مخططات أو وضع افتراضات وخطط للحل، والمعرفة التقريرية والإجرائية لديهم غير كافية. (Miller, Mercer, 1997)، (Swanson,1988) (Montague,Applegate,1993) وهم أقل مقدرة على فحص المعطيات وتحديد المطلوب، وفهم المشكلة وتوظيف مداخل فعالة في الحل، ولا يستطيعون حل المشكلة متعددة الخطوات، ولا يهتمون بتفاصيل الحل، ولا يستطيعون حل المشكلات الشفهية، وشرح خطوات حل المشكلة. (Mercer, 1991).

كما يجد هؤلاء التلاميذ صعوبة في تحديد المهمة، وانتقاء العمليات اللازمة لإكمالها، والدمج بين العديد من العمليات في إستراتيجية ملائمة، وشحذ القوى العقلية لأداء المهمة، وضبط وتوجيه الأداء وتقويمه. (Kolligian & stenberg , 1987 , 9).

ويغلب عليهم وجود صعوبة في انتقاء الإستراتيجية الملائمة لحل المشكلات، وسوء تقديرهم لقدراتهم عند حل المشكلات، وصعوبة تنظيم المعلومات، وضبط عمليات حل المشكلة، وصعوبة تقويم المشكلات وصولا للإتقان، وصعوبة تعميم الاستراتيجيات في المواقف المختلفة (Miller , Mercer , 1997).

وهم لا يدركون أهمية تعدد مداخل الحل، ولا يستطيعون التمييز بين المعلومات المرتبطة من غير المرتبطة بالحل، ولا يستطيعون توظيف إمكانياتهم لتحقيق أعلى فعالية. (Swanson , 1988).

وهناك عدد من الدراسات السابقة التي تناولت

صعوبات تعلم الرياضيات ومحاولة تشخصيها وعلاجها ومنها: دراسة كاولى وآخرين (Cawley , et al., 1996) التي هدفت إلى المقارنة بين ذوى صعوبات التعلم والعاديين في القدرة الحسابية Computational ability التي تتضمن عمليات الجمع والطرح، والضرب والقسمة، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٥) تلميذا من ذوى صعوبات التعلم وعينة قوامها (٢٦٦) من العاديين، وبتطبيق عدد من الاختبارات التي تقيس القدرة الحسابية، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن التلاميذ العاديين يتفوقون على ذوي صعوبات التعلم في القدرة الحسابية، والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم أخطاء الجورزمية عديدة Algorithmic error ولا يتحسن أداؤهم بالتقدم في العمر، والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم أخطاء حسابية عديدة.

كما قام دافيز، وبير، ولان (Davis , Pair & lan 1997) بدراسة هدفت إلى الوقوف على بعض الخصائص لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم النوعية في كل من الحساب والقراءة والهجاء اعتمادا على نتائج تطبيق البطارية النفس تربوية لوود كوك – جونسون Wood cock - Johnson psycho Educational، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) تلميذاً من ذوى صعوبات تعلم الحساب، و(٣٠) تلميذاً من ذوى صعوبات تعلم القراءة والهجاء، وبتطبيق كل من بطارية وودكوك – جونسون WJ- R، ومقياس وكسلر لذكاء الأطفال أسفرت نتائج الدراسة عن أن ذوي صعوبات تعلم الحساب أضعف فيما يتعلق بالمهارات غير اللفظية مقارنة بذوي صعوبات القراءة والهجاء برغم تساوى النسبة الكلية للذكاء لكلتا المجموعتين، كما أن مجموعة ذوى صعوبات القراءة والهجاء كانوا أقوى في المهارات غير اللفظية بالمقارنة بالمهارات اللفظية.

أما دراسة بابيت (Babbitt , 1990) فهدفت إلى تعرف أنماط الأخطاء الشائعة في حل المشكلات لدى ذوى صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (٤٣١) تلميذا من ذوى صعوبات التعلم، وقد تم جمع المعلومات من خلال مصدرين هما: نتائج التقييم القومي الرابع للتقدم التربوي بكاليفورنيا، وإجراء دراسة على العينة موضع الاختبار حيث تم اختبارهم على مجموعة من المشكلات الكلامية، وتم تجميع نتائج الدراسة في أربع فئات تمثل أنماط أخطاء ذوى صعوبات التعلم في حل المشكلات وهى: أخطاء حسابية Computational، وأخطاء عمليات Operational errors، وأخطاء عدم المحاولة Non- attempt، وأخطاء مختلفة الشكل والنوع Miscellaneous، ولقد أوصت الدراسة بأهمية تحديد نمط خطأ التلميذ حتى يتمكن من تقديم العلاج المناسب، كما أنها تلفت الأنظار إلى أن ذوى صعوبات التعلم تنقصهم استراتيجيات حل المشكلات المناسبة.

وهدفت دراسة مونتا جو، وأبليجيت (Montague & Applegate , 1993) إلى مقارنة حل المشكلات الرياضية لدى مجموعات من التلاميذ تمثل

ثلاثة مستويات من القدرة هي (ذوو صعوبات التعلم، ومتوسطو التحصيل، والموهوبون) بعينة الدراسة من (٣٠) من ذوى صعوبات التعلم، و(٣٠) من متوسطي التحصيل و(٣٠) من الموهوبين، وطبق الباحثان مجموعة من الاختبارات، منها بعض الاختبارات الفرعية من البطارية التربوية النفسية لوودكوك – جونسون، واختبار الاستدلال الشكلي للفصل الدراسي، واختبار تقييم القدرة على حل المشكلات الرياضية. ولقد أسفرت الدراسة عن أن أداء التلاميذ ذوى صعوبات التعلم في مقاييس التحصيل كان منخفضاً بالمقارنة بأقرانهم، وسجل التلاميذ متوسطو التحصيل درجات عالية في اختبار وودكوك جونسون بالمقارنة بمجموعة ذوى صعوبات التعلم، كذلك كان عدد إجاباتهم الصحيحة في اختبار حل المشكلات أكبر من ذوى صعوبات التعلم، وأداء الموهوبين كان فقط أفضل من أداء ذوى صعوبات التعلم في اختبار وودكوك جونسون، ولكن لا توجد بينهم وبين ذوى صعوبات التعلم فروق في الحساب والمفاهيم الكمية أوحل المشكلات الكلامية، ولا توجد فروق بين متوسطي التحصيل والموهوبين في أي من مقاييس التحصيل، وكان ذوو صعوبات التعلم بالمقارنة بمتوسطي التحصيل أقل قدرة على التنبؤ بالعمليات الصحيحة أو إكمال الخطوات الضرورية لحل المشكلة، وأداء الموهوبين ومتوسطي التحصيل أفضل من ذوى صعوبات التعلم في استراتيجيات تمثيل المشكلة، إذ لم يكن لدى ذوى صعوبات التعلم القدرة على معرفة أو استخدام استراتيجيات مثل التصور Visualization أو التفسير Paraphrasing اللازمة لتحويل المعلومات الكلامية أو الرقمية إلى تمثيلات داخلية حيث تنتج معظم أخطاء ذوى صعوبات التعلم من هذا البعد، أما تلاميذ المدارس المتوسطة من ذوى صعوبات التعلم برغم اتجاههم الإيجابي نحو الرياضيات وإدراكهم لأهميتها فإن أداءهم منخفض، وأن ذوى صعوبات التعلم أكفأ في العمليات الحسابية الأساسية، وأقل كفاءة وفعالية من أقرانهم عند حل المشكلات والتي ربما ترتبط بالعمليات المعرفية وما وراء المعرفة، ويعتمدون على مداخل المحاولة والخطأ ولا يخططون للحل.

وهدفت دراسة عواد، وربيع (١٩٩٥م) إلى اختبار الفروض التالية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في حل المشكلات الرياضية اللفظية بين مجموعتي التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم لصالح العاديين، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في حل المشكلات الرياضية اللفظية بين مجموعتي التلاميذ الذكور والإناث، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في حل المشكلات الرياضية اللفظية بين مجموعات الدراسة نظراً لتفاعل متغيري الدراسة فئة التلاميذ والجنس، وتكونت عينة الدراسة من (٩٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، منهم (٤٥) من العاديين، (٤٥) من ذوى صعوبات التعلم، طبق عليهم الباحثان اختباراً لحل المشكلات

الرياضية اللفظية، وأسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في حل المشكلات الرياضية اللفظية بين مجموعتي التلاميذ العاديين، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في حل المشكلات اللفظية بين الذكور والإناث لصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة في حل المشكلات اللفظية وذلك لتفاعل متغيري الدراسة فئة التلاميذ، والجنس.

كما هدفت دراسة القفاص (١٩٩٦م) إلى التحقق من صدق افتراضات نموذج تجهيز المعلومات المعرفي في تفسير صعوبات التعلم من خلال الكشف عن الاستراتيجيات المميزة للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم، والتي تؤدى إلى ظهور الفروق الكمية بينهم وبين التلاميذ العاديين في الذاكرة وحل المشكلات، وتكونت عينة الدراسة من (٤٤) تلميذاً من تلاميذ الصف الأول الثانوي، بينهم (٢٢) من العاديين، (٢٢) من ذوى صعوبات التعلم تم اختيار أفراد العينة على مجموع من المهام، منها مهام مرحلة الاكتساب (مهمة التشفير – التوسيع – التجهيز)، ومهمة مرحلة الاسترجاع (مهمة التعرف) ومهام مرحلة التمثيل (مهمة التمثيل)، ومهام مرحلة الاستراتيجيات (مهمة التوازي – المتاهة)، وكان من النتائج التي أسفرت عنها الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي العاديين وذوى صعوبات التعلم في الرياضيات في استراتيجيات تجهيز المعلومات التي يستخدمها أفراد المجموعتين في الأداء على مهام مرحلة الاكتساب (التشفير– التوسع التجهيز) وفي استراتيجيات حل المشكلات التي استخدمها أفراد المجموعتين في حل مشكلة التوازي (من مهام مرحلة الإستراتيجية)، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة في استراتيجيات تجهيز المعلومات التي استخدمها أفراد المجموعتين في الأداء على مهمة التعرف، وفي استراتيجيات حل المشكلات التي استخدمها أفراد المجموعتين في حل مشكلة المتاهة (من مهام مرحلة الإستراتيجية)، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط عدد الأخطاء ومتوسط الزمن بين مجموعتي التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم على مهمة المتاهة (من مهام مرحلة الإستراتيجية).

وهدفت دراسة أوستاد (Ostad , 1997) إلى الكشف عن الفروق بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم في الرياضيات والعاديين في التطور النمائي لاستخدام استراتيجيات الجمع المختلفة، وحدد الباحث مشكلته في السؤال: ما مدى استخدام التلاميذ لكل من إستراتيجيتي Back up (هي إستراتيجية محسوسة تعتمد على استخدام الأصابع والعد اللفظي) في مقابل إستراتيجية الاستدعاء Retrieval والتي تعتمد على استدعاء الحل من الذاكرة، وما مدى الاختلاف في استخدام الإستراتيجية من قبل التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، ما التغيرات التي تطرأ على استخدام الإستراتيجية عبر فترات زمنية تقدر بعامين، وتكونت

العينة من (١٠١) تلميذ وتم اختبار مجموعات التلاميذ على (٢٨) مشكلة من مشكلات الجمع الرقمية Single digit addition problems – في موقفين مختلفين بفاصل زمني يقدر بشهرين. وتم تسجيل استراتيجيات أداء التلاميذ وتصنيفها تبعاً لأي من أنواع الاستراتيجيات، ولقد أسفرت الدراسة عن أن ذوى صعوبات التعلم يتصفون بأنهم يستخدمون استراتيجيات Back up فقط، ويستخدمون من استراتيجيات Back up الاستراتيجيات الأقل رتبة (الأولية) التي تعتمد على عد كلا الرقمين على الأصابع (أوعد كل شيء)، ووجود درجة قليلة من التباين في استخدام أنواع الإستراتيجية.

أما دراسة أحمد (١٩٩٩م) فقد كان من أهدافها اختبار الفرض القائل بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال على مقياس حل المشكلات والدرجة الكلية والدرجة الفرعية (مشكلات استدلال – مشكلات عامة – مشكلات رياضية عامة) ترجع إلى متغير المستوى (فائقون، عاديون – ذوو صعوبات تعلم)، وتكونت عينة الدراسة من (١٩٢) تلميذاً، وطبق الباحث مقياساً لحل المشكلات ضمن أدوات بحثية، وكان من نتائج هذه الدراسة التي تناسب الدراسة الحالية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعة الفائقين، ومتوسط درجات مجموعة العاديين، وذوى صعوبات التعلم لصالح الفائقين، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مجموعة العاديين ومتوسط درجات مجموعة ذوى صعوبات التعلم على مقياس حل المشكلات لصالح العاديين.

وهناك دراسات تناولت استخدام التقنيات الحديثة في علاج صعوبات تعلم الرياضيات، منها: دراسة البربري (١٩٩٩م) التي هدفت إلى التحقق من فعالية استخدام برامج الحاسب الذكية في تعرف واكتشاف الأخطاء الشائعة لدى التلاميذ في مادة الرياضيات، وصمم البرنامج لجميع التلاميذ العاديين وذوي الصعوبات، وأسفرت الدراسة عن فعالية البرامج الذكية في اكتشاف أخطاء التلاميذ في مادة الرياضيات وكذلك في معالجة هذه الأخطاء.

ودراسة الدعيلج (٢٠٠٣) التي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام برمجية منتجة محليا على تحصيل تلميذات الصف الثاني المتوسط في مادة الرياضيات، وتكونت عينة الدراسة من ٧٠ تلميذة قسمت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، حيث درست التجريبية من خلال البرمجية الجديدة والضابطة درست باستخدام الطريقة التقليدية، وأظهرت الدراسة تحسناً في أداء المجموعة التجريبية التي درست من خلال التقنية الحديثة.

ومما لا شك فيه أن إهمال هذه الفئة من التلاميذ يمثل هدراً كبيراً لقدرات كان من المفترض توظيفها، كما أن لصعوبات التعلم آثاراً نفسية وخيمة على التلاميذ؛ فتكرار فشلهم ينعكس على تقديرهم لذواتهم

وشعورهم بالإحباط، والقلق والتوتر، وربما يولد لديهم سلوكيات عدوانية نحو ذواتهم.(Terry, 2005).

ويشير الزيات (٢٠٠٠م) إلى أن عديداً من الدراسات تؤكد أن نسبة انتشار صعوبات التعلم في تزايد مستمر، ولقد ساعدت النظم التعليمية بسلبياتها الحالية والمدخلات التي تعتمد عليها، واعتمادها على نمذجة وتنميط الأسئلة وإجاباتها من خلال اختبارات تقف عند أدنى المستويات المعرفية، مما يسهم في طمس كافة جوانب النشاط العقلي، وإغفال استثارتها؛ مما ترتب عليه شيوع وانتشار نسب عالية من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم داخل فصولنا الدراسية (الزيات، ٢٠٠٠م).

وقد ترتب على زيادة نسبة صعوبات التعلم أن كثيرا من التلاميذ يتسربون من المدرسة بدون الحصول على شهادة، وقد نجد من بينهم مَن يتوقف نموه الأكاديمي عند مستويات دراسية لا تتجاوز الصف الرابع أو الخامس الابتدائي عندما يكونون في الصف السادس، فضلاً عما يبدو على آخرين من إعداد سيء لعالم العمل؛ فيصبحون مهملين، وتضم المرحلة من (١٢ — ٢١ سنة) حوالي (٥٩ ٪) من مجموعة ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في عمر المدرسة (الواقفي، ٢٠٠٣م)

وتوجد أدلة متزايدة على أن صعوبات التعلم إن لم يتم اكتشافها وتشخيصها والتعرف عليها مبكرا وعلاجها، فإنها تستمر مدى حياة الفرد؛ لتمثل له حالة حياتية سيئة يخبرها على مدار حياته كلها، وكأنها مرض لا شفاء منه. (Jone, et al.,2007)، وتعد صعوبات التعلم من أكثر فئات التربية الخاصة انتشارا، ويشير (Kate, 1999) إلى أن نسبة (٦٪) من الأطفال في سن المدرسة لديهم قصور دال في الحساب وأن صعوبات الحساب شائعة، ومثلها صعوبات القراءة، ولكن ليس معنى ذلك أن كل من لديه صعوبات في القراءة لديه صعوبات في الحساب. (Kate, 1999).

من العرض السابق يتضح حجم مشكلة صعوبات التعلم، وأهمية الكشف المبكر عنها، وبذل كافة الجهود للتغلب عليها، ومن هنا تأتي أهمية الدراسة الحالية.

ومن بين التوجهات الحديثة في علاج صعوبات التعلم يبرز اتجاه توظيف مستحدثات تقنيات التعليم وأهمها الحاسوب في عمليات التعليم والتعلم، ففي السنوات الأخيرة بدأ الاهتمام ينصب على استخدام الحاسوب في التربية الخاصة، وساعدت التطورات في المجالات الاجتماعية والتربوية والصحية والقانونية والتكنولوجيا في زيادة الاهتمام بتقديم أفضل البرامج لهؤلاء الأفراد، ويذكر (القريوتي، ٢٠٠٢، ١١) أن استخدامات الحاسوب في مجال التربية الخاصة تتمثل في استخدام الحاسوب في مساعدة ذوي الاحتياجات الخاصة وخاصة صعوبات التعلم في القيام بواجباتهم المدرسية، وتطبيق الخطة الفردية التربوية، ومساعدة الطلاب في حل بعض المشاكل كمشكلة القراءة والاستيعاب القرائي والكتابة

والحساب. (القريوتي، ٢٠٠٢ م، ١١).

وقد أجريت العديد من الدراسات حول استخدام الحاسوب باعتباره من مستحدثات تقنيات التعليم في تدريس الرياضيات لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، منها:

دراسة ألاركون (Alarcon,2002) التي هدفت إلى تحديد أثر التدريس باستخدام الحاسوب التعليمي والتدريس بدون الحاسوب المساعد التعليمي، وطبقت الدراسة على ٤٦ تلميذاً من تلاميذ الصف التاسع منخفضي القدرة وتلاميذ من الصف الثامن تقع درجاتهم بين (١٪ إلى ٣٠٪) وتم تقسيم التلاميذ لمجموعتين، وتم التدريس للمجموعة الضابطة بواسطة مدرس بالعرض المباشر، بينما درس للمجموعة التجريبية مدرس آخر مع الاستعانة بالحاسوب المساعد التعليمي وتم استخدام برامج التدريب والمران وبرامج المحاكاة والألعاب الحاسوبية، ودلت النتائج على وجود فروق دالة إحصائيا في تحصيل الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية، ولم تظهر فروق دالة بين درجات المجموعتين في الحسابات والمفاهيم وحل المشكلات.

ودراسة أشكرافت (Ashcraft, 2005) التي هدفت إلى تحديد ما إذا كان دمج استراتيجيات التعليم التعاوني المتكاملة مع نظام تعليم ILS تؤدي إلى منجزات gains أكاديمية إيجابية مع منجزات اجتماعية لدى التلاميذ مرتفعي التحصيل والتلاميذ منخفضي التحصيل، وتحديد أي نوع من التعليم التعاوني يؤدي إلى تحصيل أكثر من الأسلوب الآخر وتم جمع بيانات عن تحصيل تلاميذ الصف الخامس في الرياضيات بمدارس تم اختيارها قبل التجربة، وشملت عينة البحث تلاميذ من تلاميذ الصف الخامس في المدرسة الابتدائية، وتم تقسيمهم لمجموعتين؛ إحداهما عالية التحصيل والأخرى منخفضة التحصيل، ثم تم تقسيم المجموعتين إلى ثلاث مجموعات هي: مجموعة الأزواج المتغايرة Heterogeneous، ومجموعة الأزواج المتجانسة والمجموعة الضابطة، وتم توزيع التلاميذ في المجموعة المتجانسة عشوائياً، كما تم التوزيع في المجموعة المتغايرة فقد تم التخصيص عشوائياً، وقد درس طلاب المجموعات الثلاث بالحاسوب مقدمة من نظامILS بطريقة فردية واستمر العمل لمدة ١١ أسبوعا، ودلت النتائج على أن نظام ILS مع استراتيجيات التدريس التعاوني يسهل عمليات التعليم، حيث أدى التلاميذ بشكل أفضل في الاختبارات القياسية بعد تكملة أنشطة مجموعتي التعليم التعاوني مع الحاسوب، وكانت اتجاهات التلاميذ وسلوكهم إيجابيا نحو أنشطة الرياضيات والحاسوب عندما يعملون في مجموعات تعاونية.

ودراسة بينتون (Benton,2006) التي هدفت إلى تقصي استراتيجيات التعليم العلاجي المستخدمة لمتعلمي الرياضيات من نوع – vulnerable learners تحصيلهم للرياضيات محدود – بالمدرسة المتوسطة، وطبقت الدراسة على ١٠ مدرسين من مدرسي المدارس الحضرية، وتوصلت الدراسة إلى أن التدريس

العلاجي يعتمد على الحاسوب أو الآلة الحاسبة اليدوية عندما نتعامل مع التلميذ المحدود التحصيل في الرياضيات، كما أن المدرسين ساعدوا التلاميذ في أنشطة عديدة، وكانت الأنشطة هي مراجعة المهارات الحسابية وحل المشكلات اللفظية والعمليات الأساسية وتركيب أنظمة الأعداد، والمفاهيم الهندسية، ومجموعات العدد Number Sets .

يتضح مما تقدم أن استخدام التقنيات الحديثة في تعليم ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات أمر مهم وله فائدة في تحسين قدرات التلاميذ على تلقي العلوم، بالإضافة إلى التشويق والإثارة نتيجة لإدخال بعض المثيرات المساعدة على جذب الانتباه. وبعدما أشارت الأدبيات والدراسات السابقة لفعالية استخدام الحاسوب في تعليم ذوي صعوبات التعلم، تم استخدامه على نطاق واسع في عملية التعليم، ويذكر (البسطامي، ١٩٩٥م، ٢٥) أن الأساليب التي يتبعها المعلمون في تعليم تلاميذهم تختلف من خلال استخدام الحاسوب بحسب الفلسفة التي يتبعها كل منهم. لذلك توجد عدة أساليب لاستخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية، منها:

١-برامج التمرين والممارسة

إن هذا النوع من البرامج التعليمية يفترض أن المفهوم أو القاعدة أو الطريقة قد تم تعليمها للطالب، وأن البرنامج التعليمي هذا يقدم للطالب سلسلة من الأمثلة من أجل زيادة براعته في استعمال تلك المهارة، والمفتاح هنا هو التعزيز المستمر لكل إجابة صحيحة، وتعتبر معظم هذه البرامج إما تمارين في مادة الرياضيات، أو التدريب على ترجمة لغة أجنبية، أو تمارين من أجل النمو اللغوي، وهنالك برامج تدريبية خاصة تساعد الطلبة من أجل التدريب على بناء الجمل.(القحطاني، ٢٠٠٠م، ٩١).

بالإضافة لهذا، فإن برامج التمرين والممارسة تقدم الكثير من الأسئلة المتنوعة ذات الأشكال المختلفة، وغالباً يتيح الحاسوب للمتدرب الفرصة للقيام بعدة محاولات قبل أن يعطيه الإجابة الصحيحة، وعادةً فإن كل برنامج من هذه البرامج التعليمية يحتوي على مستويات مختلفة من الصعوبة، وتقدم هذه البرامج التغذية الراجعة الفورية للمتعلم، سواء الإيجابية أو السلبية، إضافةً إلى التعزيز عند كل إجابة صحيحة. (الحيلة، ٢٠٠١م).

٢-طريقة المحاكاة والنمذجة

في هذا النوع من الأساليب يواجه المتعلم من خلال تجارب المحاكاة اكتشاف المتحكمات المهمة ومن خلال التجربة والخطأ يصل إلى الاكتشاف الصحيح .أما الطريقة الأخرى فهي تسمى «إمعان النظر» حيث يتم فيها محاكاة موقف على درجة عالية من التعقيد يسمح بحسابات معقدة على الحاسب الآلي ويقوم الطالب بالتجريب بإدخال المعلومات لمجرد أن يرى ما سوف يحدث. أما الطريقة الثالثة فهي مرتبطة بالطريقة الحسابية حيث يطلب من المتعلمين بناء نموذجهم الخاص لموقف

معين باستخدام عدد محدود من الملاحظات وأن يختبروا صلاحية هذا النموذج من خلال عدد كبير من التجارب على الحاسب الآلي. كذلك تستخدم المحاكاة بالحاسوب عندما يصعب القيام بتجربة ما نتيجة لخطورتها أو كلفتها أو صعوبة تنفيذها، وبالتالي توفر برامج المحاكاة البيئة التعليمية المبسطة من الواقع، ومن أمثلة ذلك محاكاة التجارب العملية: محاكاة قيادة السيارات، الألعاب الرياضية. (الفرا، ١٩٩٩م).

٣-أسلوب الألعاب الحاسوبية

يهدف هذا النمط من الاستخدام إلى إيجاد مناخ تعليمي يمتزج فيه التحصيل الدراسي مع التسلية لغرض توليد الإثارة والتشويق التي قد تحسن اتجاه التلاميذ نحو التعلم، ويقدم البرنامج التعليمي موقفاً يتنافس فيه طالب أو أكثر، ويحدد البرنامج النقاط التي يأخذها كل منهم وبالتالي الفائز، وعن طريق الألعاب التعليمية الحاسوبية يمكن تحقيق أهداف تعليمية مثل: تعلم المفاهيم والمبادئ والمهارات. (مطاوع، http://www.gulfnet.ws/).

مما سبق يتضح أن الحاسوب من بين أهم مستحدثات تقنيات التعليم، التي تؤدي إلى تنمية الثقة بالنفس لدى المتعلم، فهو يقوم بمسح أخطائه ومن ثم تصحيحها عن طريق الحاسوب، لذا سوف يتعلم من أخطائه، وهذا ما ينمي لديه قدرته على التعلم وبالتالي زيادة ثقته بنفسه. كما يعد الحاسوب أداة تقويم وتوجيه وأصبح من الممكن أن يقوم بتقويم تعليم الطالب سواء قبل تعلمه أو أثناءه أو بعده عن طريق ما يسمى بالاختبارات القبلية والاختبارات التكوينية والاختبارات البعدية، ومن ميزته أنه يعطي النتيجة فوراً مما يساعد المتعلم على إتقان التعلم. إن هذا الاستخدام للحاسوب يعطيه الفرصة في اختبار مستوى الطالب وتشخيص نواحي القوة والضعف فيه ومن ثم معالجة ضعفه، ويستطيع الحاسوب أن يبقي في ذاكرته سجلاً لتقدم المتعلم في مختلف المواد، كذلك يمكنه من تخزين أسئلة الاختبارات اللازمة. (القاسم، ٢٠٠٠م، ١٤). واستخدام الحاسوب يتيح للمعلم في عمليات التقويم بموضوعية كبيرة أن يطلع على المستوى الحقيقي لطلابه، ومن ثم اكتشاف الطلاب الضعاف أو الموهوبين، بعدها يستطيع المعلم توجيههم نحو التخصصات أو المهن التي تتناسب مع قدراتهم مما يسبب استثمار التعليم ورفع عائداته. (الفرا، ١٩٩٩م، ٨٩).

ويذكر (سلامة، وأبو ريا، ٢٠٠٢م، ٤٥) أن أنظمة التعلم بالحاسوب تتميز بمزايا مهمة تبدو ظاهرةً نتيجةً للتطبيق الفعلي للحاسوب في التعليم، ومن أهم هذه المزايا ما يلي:

١- يوفر الحاسوب فرصاً كافية لذوي صعوبات التعلم في الرياضيات للعمل بسرعته الخاصة، مما يقرب من مفهوم تفريد التعليم.

٢- فالحاسوب يسمح لذوي صعوبات التعلم في الرياضيات بالتحكم في وقت الاستجابة الذي يمضي بين عرض المادة التعليمية على الشاشة لمتعلم وبين

استجابته لها، وكذلك يسمح بتكرار المادة التعليمية، والسرعة التي تعرض بها المادة، وكمية المادة التي يتعلمها المتعلم، والوقت الذي يجب أن يجلس فيه المتعلم أمام الحاسوب، كل هذه الأمور تجعل من الحاسوب أداةً تساعد على تفريد التعليم.

٣- يزود الحاسوب ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات بتغذية راجعة (Feed back) فورية، بحسب استجابته للموقف التعليمي.

٤- التشويق حيث يعتبر التشويق مضافاً إلى الدافعية من العوامل الهامة في نجاح المتعلم، كما تعتبر البرامج التعليمية مشوقة إذا احتوت على صفات وعناصر تبعث على التشويق مثل: المرونة، قوة التغذية الراجعة، عرض الأشكال وتحريكها، الألعاب التعليمية .

٥- قابلية الحاسوب لتخزين استجابات المتعلم ورصد ردود أفعاله، مما يمكن من الكشف عن مستوى المتعلم وتشخيص مجالات الصعوبة التي تعترضه، فضلاً عن مراقبة مدى تقدمه في عملية التعلم.

٦- التغلب على الفروق الفردية يمكن الحاسوب المتعلم من التعامل مع الخلفيات المعرفية المتباينة للمتعلمين، حيث توجد في الحاسوب برامج تراعي قدرات التلاميذ وسرعتهم في الاستجابة وغيرها...

٧- يحقق التعلم بواسطة الحاسوب التوفير في الوقت والجهد بالنسبة لذوي صعوبات التعلم في الرياضيات والمعلم.

٨- يساهم الحاسوب في زيادة ثقة لذوي صعوبات التعلم في الرياضيات بأنفسهن وينمي مفهوماً إيجابيًّا للذات.

٩- ينمي الحاسوب حب الاستطلاع عند المتعلم.

١٠- يخلص الطلاب من التشتت ويزيد من فترة الانتباه لديهم.

لذلك لكي يتم تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات على أكمل وجه وبشكل أفضل يجب على المعلم أن يتبع الإرشادات المذكورة التي تمكن من تقديم أفضل ما لديه وبالتالي تحسين أداء التلاميذ.

وأخيراً، بعد العرض السابق، نجد أن الحاسوب له دور كبير في المساعدة بعملية التعليم، فهو يتميز بقدرة كبيرة من حيث السرعة والدقة والسيطرة في تقديم المادة التعليمية، كذلك يساعد في عمليات التقويم المستمر وتصحيح استجابات التلميذ أولاً بأول، وتوجيهه ووصف العلاج المناسب لأخطائه، مما يمد التلميذ بتغذية راجعة وفورية وفعالة، يكون من شأنها تقديم التعلم المناسب لطبيعة التلميذ كفرد مستقل له مستواه الخاص، واهتماماته وسرعته، مما يجعل من الحاسوب وسيلة جيدة للتعلم. ومن هنا تعتبر مستحدثات تقنيات التعليم التي تقدم لتعليم ذوي صعوبات التعلم المتفقة مع قدراتهم وخصائصهم وفي أساليب تعليمهم وسيلةً لكي ترتقي بهم في مدارج النمو السليم الذي يؤدي إلى تحقيق ذواتهم وإشعارهم بدورهم وإنسانيتهم بهدف الوصول بهم إلى أقصى مدى ممكن تسمح به قدراتهم، لذلك يجب الاهتمام

بتعليم الأجيال تعليماً سليماً باستخدام جميع وسائل التكنولوجيا المتطورة التي تساعد على تحسين عملية التعليم لكي يعدوا جيلاً مبدعاً مثقفاً يساعد على تقدم المجتمع وتطوره ليواكب المجتمعات المتقدمة.

الإحساس بالمشكلة

تعد الرياضيات من المواد الدراسية الأساسية ؛ حيث تؤدي دوراً بارزاً في النمو الأكاديمي للمتعلم، كما تؤدي دوراً أساسيًّا في التوجيه المهني والدراسي له. ووفقا للعديد من الدراسات فإنه حينما يواجه التلميذ صعوبات في تعلم الرياضيات ؛ فإنه ينخفض تحصيله الأكاديمي بشكل دال وملحوظ، ليس في هذه المادة فقط، وإنما في سائر المواد الأخرى.

ويذكر ميلر وميرسير (Miller & Mercer,1997) أن صعوبات التعلم عادة ما تبدأ في سن المدرسة الابتدائية وتستمر حتى المدرسة الثانوية في مرحلة المراهقة، وأن ذوى صعوبات التعلم يتقدمون بمعدل عام واحد لكل عامين دراسيين. وترى ريفيرا (Rivera, 1997) أن صعوبات التعلم تظهر في عدم قدرة هؤلاء التلاميذ على اكتساب المفاهيم أو تطبيق المهارات الرياضية، وكذلك حل المشكلات وتكون نتيجة ذلك انخفاض تحصيلهم العام.

وتوضح نتائج عديد من الدراسات أن نسبة كبيرة من تلاميذ المرحلة المتوسطة يواجهون صعوبات في تعلم الرياضيات، ومن هنا تكمن أهمية تعرف هؤلاء التلاميذ ذوي الصعوبات بهدف التشخيص المبكر، وتعرف المجالات التي يواجهون فيها صعوبات في الرياضيات بفنونها وفروعها المختلفة، ومن ثم اقتراح العلاج المناسب لكل جانب من هذه الجوانب. ويذكر لايت، ودفرايز (Light & Dfries 1995) أن أكثر من (٦٠٪) من ذوى صعوبات التعلم لديهم صعوبات دالة في الرياضيات.

وإزاء صعوبة التدخل العلاجي المتعلق بالأسباب لصعوبات التعلم يصبح الاهتمام بالمدخل العلاجي الذي يتناول الاستراتيجيات والبرامج مطلباً تفرضه طبيعة الاضطرابات لدى ذوى صعوبات التعلم، وحيث إنه يمكن اكتساب الكثير من أنماط الاستراتيجيات الفعالة من خلال عملية التدريس، فإن عبء تعليم وإكساب ذوى صعوبات التعلم مثل هذه الاستراتيجيات يقع بالدرجة الأولى على البرامج المدرسية من حيث التصميم والمحتوى من ناحية، وعلى القائمين بالتدريس لهذه الفئة من التلاميذ من ناحية أخرى.(الزيات، ١٩٩٨م).

وفي هذا يمكن أن يؤدي استخدام التقنيات الحديثة دوراً فعالاً في علاج صعوبات تعلم الرياضيات ؛ انطلاقاً من نوعية الخبرات التي تتيحها هذه التكنولوجيا، ومنها: برامج التدريب والمران، والنمذجة والمحاكاة، والتدريس الخصوصي، والألعاب التعليمية القائمة على الحاسوب، بالإضافة إلى البرامج التفاعلية، وتطبيقات الانترنت، والخدمات التي توفرها، والفيديو التفاعلي.

تحديد مشكلة الدراسة

تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في أن تلاميذ المرحلة المتوسطة يواجهون صعوبات في تعلم الرياضيات ؛ مما يؤثر على تحصيلهم الأكاديمي وإقبالهم على الدراسة، وهذا يدعو إلى تضافر الجهود لمواجهتها، ووضع البرامج المختلفة لعلاج الصعوبات النوعية في المادة لتقليل الهدر التعليمي الناتج عن إهمال هذه الفئة.

ويمكن الإسهام في علاج هذه المشكلة من خلال الإجابة عن التساؤلات الرئيسة التالية :

١ – ما نسبة شيوع صعوبات تعلم الرياضيات بالمرحلة المتوسطة؟

٢ – ما جوانب صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في الرياضيات؟

٣ – ما التصور المقترح لبرنامج علاج صعوبات تعلم الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في ضوء مستحدثات تقنيات التعليم؟

أهداف الدراسة

١ – تحديد نسب شيوع صعوبات التعلم في الرياضيات.

٢ – تشخيص جوانب صعوبات التعلم في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.

٣ – وضع تصور لبرنامج مقترح لعلاج صعوبات التعلم في الرياضيات في ضوء مستحدثات تقنيات التعليم.

أهمية الدراسة

يتوقع أن تفيد نتائج البحث الحالي في النواحي التالية :

١- تقديم قائمة بجوانب صعوبات التعلم في الرياضيات في المرحلة المتوسطة ، يمكن الإفادة منها عند تصميم المناهج ووضع البرامج العلاجية لهذه الفئة من التلاميذ.

٢- تقديم عدد من المقاييس المقننة ؛ التي يمكن الإفادة منها في تشخيص صعوبات التعلم في الرياضيات، مما يسهم في وضع العلاج المناسب لهم.

٣- تقديم تصور لبرنامج مقترح مشتملاً على بعض النماذج التطبيقية في ضوء تقنيات التعلم الحديثة يسهم في علاج صعوبات التعلم في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة ، ويمكن لإدارات التعليم الاستفادة منه وتطبيقه في المدارس لعلاج هذه الصعوبات والتخفيف من حدتها.

٤- إفادة جهات مختلفة ، منها : التلاميذ حيث يتوقع أن تسهم البرامج المقترحة في مجالات الرياضيات في علاج ما لديهم من صعوبات فيها ؛ مما يفيدهم في تحصيلهم الأكاديمي ، ويثير دافعيتهم للتعلم، وكذلك إفادة أولياء الأمور من حيث تعريفهم بجوانب الصعوبات لدى أبنائهم ، وبالأسباب الكامنة وراء هذه الصعوبات ؛ مما يدفعهم إلى المشاركة في علاج ما لدى أبنائهم من صعوبات ، ومن هذه الجهات أيضا المعلمون ، والقائمون على أمر التعليم ومصممو

المناهج ؛ من حيث تقديم برنامج مقترح في الرياضيات في ضوء مستحدثات تقنيات التعليم يمكن الإفادة منه في علاج ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة بصفة خاصة، والمراحل التعليمية الأخرى بصفة عامة.

٥- تقديم عدد من التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج الدراسة تسهم في علاج صعوبات التعلم لدى التلاميذ في المجالات الدراسية بصفة عامة، والرياضيات بصفة خاصة.

تحديد مصطلحات الدراسة

البرنامج Program

يُعرف البرنامج في *قاموس التربية* بأنه «مجموعة من الأنشطة المنظمة والمخططة، التي تهدف إلى تطوير معارف المتدربين واتجاهاتهم، وتساعدهم على صقل مهاراتهم، ورفع كفاءتهم، وتحسين أدائهم في عملهم» (Good, 1973 ,613).

ويذكر الناقة أن البرنامج «مجموعة من الإجراءات لمساعدة التلميذ في أثناء الإعداد على أن يكتسب المعلومات، والمهارات، والاتجاهات التي دلت البحوث، والأدلة العلمية، والخبراء على أنها تستطيع أن تسهم في إعداده ليؤدى دوره بفاعلية». (الناقة، ١٩٩٧م، ١٤).

ويقصد الباحثان بالبرنامج: مجموعة الأنشطة المعدة مسبقاً وفقاً لأهداف مخططة لعلاج صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.

صعوبات التعلم Learning disabilities

مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات تظهر في صعوبات اكتساب واستخدام قدرات الاستماع أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو القدرات الرياضية، وهي اضطرابات ذاتية داخلية المنشأ، يفترض أن تكون راجعة إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تحدث مدى حياة الفرد، كما يمكن أن تحدث مع مشكلات أخرى مثل مشكلات الضبط الذاتي، ومشكلات الإدراك والتفاعل الاجتماعي، لكن هذه المشكلات لا تنشئ صعوبات التعلم. وعلى الرغم من أن صعوبات التعلم يمكن أن تحدث مع بعض ظروف الإعاقة الأخرى مثل القصور الحاسي أو التأخر العقلي، والاضطراب الانفعالي، أو مع مؤثرات خارجية مثل الفروق الثقافية أو التدريس غير الفعال، فإنها ليست نتيجة لهذه الظروف أو المؤثرات. (Polloway et al., 1997).

ويقصد الباحثان بذوي صعوبات تعلم الرياضيات إجرائياً: التلاميذ الذين يظهرون تباعداً بين أدائهم المتوقع كما يقاس باختبارات الذكاء وأدائهم الفعلي كما يقاس باختبارات التحصيل في الرياضيات، ويكون ذلك في صورة قصور في أدائهم بالمقارنة بأقرانهم في نفس العمر الزمني والمستوى العقلي والصف الدراسي، وتنطبق عليهم خصائص ذوى صعوبات التعلم، ويستثنى منهم ذوو الإعاقات الحسية، والمتأخرون عقلياً، والمضطربون انفعالياً، والمحرومون ثقافياً واقتصادياً.

مستحدثات تقنيات التعليم

وفقاً لجمعية الاتصالات والتكنولوجيا التربوية الأمريكية (AECT)، (١٩٩٤م) تعرف تقنيات التعليم بأنها: «النظرية والتطبيق في تصميم العمليات والمصادر وتطويرها واستخدامها وإدارتها وتقويمها من أجل التعلم»، وتعرف بأنها: «عملية منهجية منظمة لسير التعلم الإنساني، تقوم على إدارة تفاعل بشري منظم مع مصادر التعليم المتنوعة من المواد التعليمية والأجهزة أو الآلات التعليمية، وذلك بتحقيق أهداف محدودة». (الزبيدي وآخرون، د.ت، ١٥) وتعرف بأنها: «عملية متشابكة متداخلة مترابطة تجمع بين الأجهزة والبرامج والطرائق وأصول التدريس بالإضافة للمعلم الذي هو الركن الأساس في العملية التعليمية». (سلامة، ١٩٩٨م، ٣٠).

ويقصد بتقنيات التعليم في هذا البحث: عملية متكاملة مركبة تهدف إلى تحليل مشكلات المواقف التعليمية ذات الأهداف المحددة، وإيجاد الحلول اللازمة لها، وتوظيفها وتقويمها وإدارتها، على أن تصاغ هذه الحلول في إطار مكونات منظومة كافة المكونات البشرية والمادية للموقف التعليمي.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة

استخدم الباحثان المنهج الوصفي الذي يهدف إلى وصف الظاهرة كما هي عليه في الواقع؛ للوصول إلى مجموعة من الاستنتاجات المرتبطة بها.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (٣٩٢) تلميذاً بالصف الأول المتوسط بأربع مدارس بمدينة الطائف بالمملكة العربية السعودية، ويوضح الجدول رقم (١) أعداد التلاميذ في كل مدرسة.

الجدول رقم (١). المدارس وأعداد التلاميذ بها.

م	المدرسة	العدد
١	مدرسة يحي بن أكثم المتوسطة	١٣٦
٢	مدرسة الريان المتوسطة	١٠٨
٣	مدرسة سعد عبد الواحد المتوسطة	٨٣
٤	مدرسة ابن الأثير المتوسطة	٦٥
	إجمالي	٣٩٢

أدوات البحث

تمثلت أدوات البحث فيما يلي:

١ – اختبار الذكاء غير اللفظي من إعداد عطية هنا.

٢ – اختبارات تحصيلية تشخيصية في الرياضيات من إعداد الباحثين.

٣ – مقياس الخصائص السلوكية لذوي صعوبات تعلم الرياضيات بالمرحلة المتوسطة من إعداد الباحثين.

وفيما يلي وصف مختصر لهذه الأدوات ومؤشراتها السيكومترية

اختبار الذكاء غير اللفظي

أعد هذا الاختبار الدكتور عطية هنا نقلاً عن الاختبار الأصلي الأمريكي للاختبار العقلي المتعدد غير اللغوي لتيرمان وميكال ولورج، ويهدف هذا الاختبار

إلى قياس ذكاء الأطفال، ويصلح لأغراض التوجيه التعليمي والمهني للأعمار من (٥-١٥) سنة، وقد صمم هذا الاختبار لقياس ذكاء الأفراد ذوي المستويات التعليمية المختلفة، ويعتمد هذا المقياس على تعريف الذكاء بأنه القدرة على التفكير المجرد الذي يقاس عن طريق إدراك العلاقات بين الرموز كالتضاد والتشابه، والجزء إلى الكل، والكل إلى الجزء، وعلاقات التتابع، ويتكون الاختبار من (٦٠) سؤالاً في كل سؤال خمس صور، واحدة فقط مختلفة، وفيه يطلب من المفحوص أن يضع علامة تحت الصورة التي تختلف عن بقية الصور الأخرى في كل سؤال. وقد استخرج صدق الاختبار ووجد أنه يرتبط إيجابيا مع اختبار الذكاء الثانوي للقباني، ويبلغ المعامل (٠,٦٥) أما معامل الثبات فقد تم حسابه باستخدام معامل كيودور – ريتشاردسون وتراوحت درجة ثبات الاختبار في الأعمار الزمنية المختلفة بين (٠,٧٢ – ٠,٨٢)، وقد أعدت للاختبار معايير في صورة أعمار زمنية يمكن منها حساب نسبة الذكاء، وفي البحث الحالي حسب معامل ثبات الاختبار بطريقة ألفا كرونباخ فبلغ (٠,٨٤).

الاختبار التحصيلي التشخيصي في الرياضيات للصف الأول المتوسط

تم إعداد هذا الاختبار في محتوى الفصل الدراسي الثاني في الجبر والهندسة ٢٠٠٩/٢٠١٠م، حيث تم تحديد أهداف كل موضوع من موضوعات المحتوى، ثم تم تحليل محتوى الفصل الثاني إلى المهارات والمفاهيم والتعميمات، التي يجب أن يتعلمها التلميذ ليحقق الأهداف المنشودة، وفي ضوء الأهداف وتحليل المحتوى تم وضع جدول للمواصفات ليوضح الوزن النسبي لكل موضوع وعدد الأسئلة المناسب له، ويوضح الجدول رقم (٢) ذلك:

الجدول رقم (٢). مواصفات الاختبار التحصيلي التشخيصي في الرياضيات.

الموضوعات	الأهداف المعرفية			المجموع	الوزن النسبي	عدد الأسئلة
	تذكر	فهم	تطبيق			
التوازي والتعامد	١	١	٢	٤	٦,٥٪	٤
المستقيم المتوسط بين متوازيين	١	–	٢	٣	٤,٨٪	٣
مجموعة الأعداد الصحيحة	٣	١	٢	٦	٩,٧٪	٦
مقارنة وترتيب الأعداد الصحيحة	–	٢	٣	٥	٨٪	٥
جمع الأعداد الصحيحة	–	–	٥	٥	٨٪	٥
طرح الأعداد الصحيحة	–	–	٥	٥	٨٪	٥
ضرب الأعداد الصحيحة	–	–	٥	٥	٨٪	٥
قسمة الأعداد الصحيحة	–	–	٤	٤	٦,٥٪	٤

تابع الجدول رقم (٢).

الموضوعات	الأهداف المعرفية			المجموع	الوزن النسبي	عدد الأسئلة
	تذكر	فهم	تطبيق			
خصائص الأعداد الصحيحة	٤	٢	٢	٨	١٢,٩	٨
العبارات الرياضية	١	١	٢	٤	٦,٥٪	٤
المعادلات في ص	–	٢	٢	٤	٦,٥٪	٤
المثلث	١	١	١	٣	٤,٨٪	٣
العلاقة بين زوايا المثلث	١	١	١	٣	٤,٨٪	٣
العلاقة بين أضلاع المثلث	١	١	١	٣	٤,٨٪	٣
المجموع	١٣	١٢	٣٧	٦٢	١٠٠٪	٦٢

صدق الاختبار (الصدق الظاهري)

تم عرض الاختبار– في صورته المبدئية – على مجموعة من (٢٠) من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس الرياضيات، وعلم النفس والتربية الخاصة، ومجموعة من (٣٠) من المعلمين والمشرفين التربويين للتلاميذ ذوي الصعوبات، بعد تعريفهم بالهدف من الاختبار، وقد أبدى المحكمون موافقتهم على مناسبة الاختبار لأهدافه، وكانت لهم بعض الآراء تمثلت في تعديل صياغة بعض العبارات، وقد أخذ الباحثان بها ؛ وبذلك أصبح الاختبار في صورته النهائية.

المؤشرات السيكومترية للاختبار: تم حساب معاملات السهولة والصعوبة بالتطبيق على عينة بلغت (٥٠) تلميذاً من طلاب الصف الثاني المتوسط بمدرسة يحي بن أكثم المتوسطة بالطائف، وقد جاءت النتائج كما تتضح بالجدول رقم (٣) الآتي:

الجدول رقم (٣). قيم معاملات السهولة والصعوبة للاختبار التحصيلي التشخيصي.

م	معامل السهولة	معامل الصعوبة	م	معامل السهولة	معامل الصعوبة
١	٠,٦٠	٠,٤٠	٣٢	٠,٦٢	٠,٣٨
٢	٠,٦٢	٠,٣٨	٣٣	٠,٥٢	٠,٤٨
٣	٠,٥٨	٠,٤٢	٣٤	٠,٧٦	٠,٢٤
٤	٠٥٠	٠,٥٠	٣٥	٠,٦٦	٠,٣٤
٥	٠,٦٦	٠,٣٤	٣٦	٠,٦٨	٠,٣٢
٦	٠,٨٠	٠,٢٠	٣٧	٠,٨٠	٠,٢٠
٧	٠,٥٤	٠,٤٦	٣٨	٠,٥٤	٠,٤٦
٨	٠,٤٨	٠,٥٢	٣٩	٠,٥٢	٠,٤٨
٩	٠,٦٨	٠,٣٢	٤٠	٠,٥٢	٠,٤٨
١٠	٠,٧٦	٠,٢٤	٤١	٠,٧٦	٠,٢٤

تابع الجدول رقم (٣).

م	معامل السهولة	معامل الصعوبة	م	معامل السهولة	معامل الصعوبة
١١	٠,٦٦	٠,٣٤	٤٢	٠,٦٦	٠,٣٤
١٢	٠,٥٠	٠,٥٠	٤٣	٠,٤٨	٠,٥٢
١٣	٠,٦٢	٠,٣٨	٤٤	٠,٧٦	٠,٢٤
١٤	٠,٨٠	٠,٢٠	٤٥	٠,٦٦	٠,٣٤
١٥	٠,٥٤	٠,٤٦	٤٦	٠,٥٠	٠,٥٠
١٦	٠,٥٢	٠,٤٨	٤٧	٠,٦٢	٠,٣٨
١٧	٠,٤٠	٠,٦٠	٤٨	٠,٨٠	٠,٢٠
١٨	٠,٤٤	٠,٥٦	٤٩	٠,٥٤	٠,٤٦
١٩	٠,٦٢	٠,٣٨	٥٠	٠,٥٢	٠,٤٨
٢٠	٠,٦٦	٠,٣٤	٥١	٠,٥٢	٠,٤٨
٢١	٠,٥٠	٠,٥٠	٥٢	٠,٧٦	٠,٢٤
٢٢	٠,٨٠	٠,٢٠	٥٣	٠,٦٦	٠,٣٤
٢٣	٠,٥٤	٠,٤٦	٥٤	٠,٧٦	٠,٢٤
٢٤	٠,٥٢	٠,٤٨	٥٥	٠,٨٠	٠,٢٠
٢٥	٠,٧٦	٠,٢٤	٥٦	٠,٥٤	٠,٤٦
٢٦	٠,٦٦	٠,٣٤	٥٧	٠,٥٢	٠,٤٨
٢٧	٠,٥٠	٠,٥٠	٥٨	٠,٦٦	٠,٣٤
٢٨	٠,٦٢	٠,٣٨	٥٩	٠,٧٦	٠,٢٤
٢٩	٠,٦٤	٠,٣٦	٦٠	٠,٦٦	٠,٣٤
٣٠	٠,٦٢	٠,٣٨	٦١	٠,٥٠	٠,٥٠
٣١	٠,٦٦	٠,٣٤	٦٢	٠,٦٢	٠,٣٨

يتضح من الجدول رقم (٣) السابق أن معاملات السهولة والصعوبة في المدى المقبول كما حسب للاختبار معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ فبلغ ٠,٨٢ وهو معامل ثبات مقبول، وبذلك أصبح الاختبار في صورته النهائية صالحاً للتطبيق على عينة البحث.

مقياس الخصائص السلوكية لذوي صعوبات تعلم الرياضيات بالمرحلة المتوسطة:

خطوات إعداد المقياس: من خلال مسح بحوث ودراسات تناولت خصائص ذوى صعوبات تعلم الرياضيات بالوصف أو العلاج، ومنها: أنيس (٢٠٠٠)، شبيب(٢٠٠١)، مصطفى(٢٠٠٠)، حافظ (٢٠٠٠)، الزيات (٢٠٠٢)، أبو ملحة (٢٠٠٤) Bahr O'melia (1994) , Hardman (1993), Williams (2000), & collins (1994), Harris et others (1995), shiah et Others (1995), Marsh & cooke (1996), Jitendra& Haff (1996), Miller & Mercer (1997), Jay & Blackerby (1998), Gersten & chard (1999), Vanluit & Naglieri (1999) , Fathi & Ahmadi (2006) , Karen ,I& Earn, B.(2003). تم التوصل إلى مجموعة من الخصائص

تصف ذوى صعوبات تعلم الرياضيات، وتم تصنيف هذه الخصائص إلى فئتين هما: خصائص حل المشكلات، وخصائص المهارات والمفاهيم، وقد وضع المقياس في صورته الأولية ويتكون من (٥٠) مفردة يجيب عنها المعلم بوضع علامة (✓) أمام المفردة، وتحت البديل المناسب من ثلاثة بدائل هي غالباً – أحياناً – نادرة، وبعد حساب الصدق والثبات أصبح (٣٧) مفردة فقط.

المحددات السيكومترية للمقياس: تم تطبيق المقياس على نفس عينة التطبيق الاستطلاعي للاختبار التشخيصي، (٥٠) طالباً بمدرسة يحي بن أكثم بالطائف، وتم التحقق من صدق المقياس بطريقة الصدق التلازمي من خلال حساب الارتباط بين درجات التلاميذ في الاختبار التشخيصي في الرياضيات ودرجاتهم على المقياس، فكان معامل الارتباط (٠,٤٢)، وهو معامل ارتباط دال إحصائياً عند (٠,٠١)، مما يوحى بصدق المقياس، وهذه هي الطريقة التي اتبعها الزيات (١٩٩٩م) في حساب الصدق التلازمي لمقياسه «مقاييس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم».

كما حسب للمقياس الصدق البنائي بحساب معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالبعد الذي تنتمي إليه؛ فكانت كما يبينها الجدول رقم (٤) التالي، كما تم حساب معاملات ارتباط درجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس فكانت كما بالجدول رقم(٤).

الجدول رقم (٤). قيم معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للبعد الذي يمثلها ومستوى الدلالة (ن=٥٠).

خصائص حل المشكلات			خصائص المهارات والمفاهيم		
الفقرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الفقرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٧٦٠	دال عند مستوى ٠,٠١	١٩	٠,٧٢	دال عند مستوى ٠,٠١
٢	٠,٧١٩		٢٠	٠,٦٨	
٣	٠,٧٠٨		٢١	٠,٨١	
٤	٠,٧٠٠		٢٢	٠,٧٨	
٥	٠,٧٤٩		٢٣	٠,٦٢	
٦	٠,٦٥٣		٢٤	٠,٦٥	
٧	٠,٧٠٨		٢٥	٠,٦٧	
٨	٠,٧١٢		٢٦	٠,٦٨	
٩	٠,٨٠٠		٢٧	٠,٦٨	
١٠	٠,٧٥٨		٢٨	٠,٧٢	
١١	٠,٧١٨		٢٩	٠,٧٢	
١٢	٠,٧٩٤		٣٠	٠,٦٣	
١٣	٠,٧٠٧		٣١	٠,٦٧	
١٤	٠,٧٢١		٣٢	٠,٦١	

تابع الجدول رقم (٤).

خصائص حل المشكلات			خصائص المهارات والمفاهيم		
الفقرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الفقرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١٥	٠,٧٢٣	دال عند مستوى ٠,٠١	٣٣	٠,٥٦	دال عند مستوى ٠,٠١
١٦	٠,٧٠٢		٣٤	٠,٦٣	
١٧	٠,٦٧		٣٥	٠,٦٦	
١٨	٠,٥٩		٣٦	٠,٧٠	
			٣٧	٠,٤٦	

يتضح من الجدول رقم (٤) السابق أن معاملات ارتباط درجة المفردة بالبعد دالة، وهذا يوحي بأن المفردات تقيس ما يقيسه البعد، وأن هناك اتساقاً داخلياً وهو مؤشر لصدق المقياس. ويوضح الجدول رقم (٥) قيم معاملات ارتباط الدرجة الكلية للبعد بالدرجة الكلية للمقياس:

الجدول رقم (٥). قيم معاملات ارتباط الدرجة الكلية للبعد بالدرجة الكلية للمقياس(ن = ٦١).

البعد	خصائص حل المشكلات	خصائص المهارات والمفاهيم	مستوى الدلالة
معامل الارتباط	*٠,٩٢٦	*٠,٩٢٤	دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (٥) السابق أن الدرجة الكلية للبعد ترتبط بالدرجة الكلية للمقياس مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس على برنامج (spss) بطريقة ألفا كرونباخ، وتم حذف (١٣) مفردة تخفض ثبات المقياس؛ فأصبح عدد مفردات المقياس (٣٧) مفردة، كما أن ثبات المقياس (٠,٩٧٥) وهو معامل ثبات مقبول. مما سبق يتضح أن مقياس خصائص ذوى صعوبات تعلم الرياضيات على درجة مقبولة من الصدق والثبات.

إجراءات تطبيق أدوات البحث:

تم تطبيق اختبارات الذكاء والتحصيل ومقاييس الخصائص السلوكية لتحديد عينة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وذلك كالتالي:

١- وفقاً لمحك التباعد طبق اختبار الذكاء والاختبارات التحصيلية في الرياضيات وحولت الدرجات إلى درجات معيارية وحسب التباعد بين الدرجة المعيارية للذكاء والدرجات المعيارية للتحصيل حيث يعد التلميذ من ذوي الصعوبات إذا كان التباعد بين الدرجات المعيارية واحداً صحيحاً فأكثر (عواد، ١٩٩٢م، عواد وربيع ١٩٩٥م).

٢- وفقاً لمحك الخصائص السلوكية فقد طلب من المعلم أن يحدد درجة انطباق الخصائص السلوكية على تلاميذ فصله.

٣- وفقاً لمحك الاستبعاد فإنه يستبعد من ذوي صعوبات التعلم كل من كانت صعوبته راجعة إلى اضطرابات سمعية أو بصرية أو اضطراب عقلي أو انفعالي، فقد تم سؤال المعلم عن التلاميذ الذين تم تحديدهم من حيث درجة معاناتهم من أي مشكلات.

نتائج البحث وتفسيرها

الإجابة عن السؤال الأول: ما نسب شيوع صعوبات تعلم الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بمدينة الطائف؟

تم تطبيق محك التباعد على عينة البحث لحساب الفرق بين الدرجات المعيارية للذكاء والتحصيل في الرياضيات، ويصبح التلميذ من ذوي الصعوبة إذا كان التباعد يساوي واحدا صحيحاً أو أكثر، وقد أسفر تطبيق ذلك المحك عن النتائج التي يبينها الجدول رقم (٦) التالي:

الجدول رقم (٦). أعداد التلاميذ ذوي الصعوبة وفقا لمحك التباعد.

م	المادة	العدد	النسبة
١	الرياضيات	٨١	٢٠،٦٦ ٪

ووفقاً لمحك الخصائص السلوكية فقد طبقت مقاييس الخصائص السلوكية على أفراد العينة؛ فانطبقت الخصائص على (٧٠) تلميذاً من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، كما أنه وفقا لمحك الاستبعاد فلم يكن بالعينة أي تلميذ لديه إعاقات حسية أو اضطرابات سمعية أو بصرية أو عقلية أو انفعالية؛ وعلى ذلك تصبح أعداد ذوي صعوبات التعلم ونسبهم كما يبينها الجدول رقم (٧) الآتي:

الجدول رقم (٧). أعداد ونسب ذوي صعوبات التعلم بعد تطبيق الخصائص السلوكية والاستبعاد.

م	المادة	العدد	النسبة
١	الرياضيات	٧٠	١٧,٨٦ ٪

يتضح من الجدول رقم (٧) السابق أن نسبة صعوبات التعلم في الرياضيات بالصف الأول المتوسط بمدينة الطائف (١٧,٨٦ ٪)، وتتفق هذه النتائج السابقة مع نتائج معظم الدراسات التي أجريت على صعوبات التعلم مثل (عواد ١٩٨٨، ١٩٩٢م)، (عواد وربيع، ١٩٩٥م) (أبو ملحة، ٢٠٠٤م)، مما يشير إلى وجود مشكلة تدعو إلى التصدي لها، واقتراح الحلول المناسبة؛ فهذه النسبة تعد نسبياً مرتفعة، وإن تركت بدون علاج مثلت هدراً كبيراً في العملية التعليمية واقتصادياتها؛ ولذا فإن الدراسة الحالية ستسهم في عملية العلاج من خلال وضع تصور مقترح لبرنامج تقني يعالج صعوبات التعلم متضمناً بعض النماذج التطبيقية؛ وذلك في ضوء ما يسفر عنه نتائج الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث.

الإجابة عن السؤال الثاني: ما جوانب الصعوبة التي يعاني منها التلاميذ ذوو صعوبات تعلم الرياضيات؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية لإجابات التلاميذ على كل سؤال من أسئلة الاختبارات التحصيلية التشخيصية في الرياضيات، ووفقا لما اقترحه (عواد، ١٩٨٨م، ١٩٩٢م) فقد حددت نسبة (٢٥٪) فأكثر لتكرار

الخطأ، والدلالة على وجود خطأ شائع لدى التلاميذ، ومن ثم اعتبار هذا الخطأ ناشئاً عن صعوبة لديهم، وقد تبين من خلال نتائج التطبيق أن التلاميذ يعانون من صعوبات في الرياضيات في الجوانب الآتية:

- تمييز العلاقة بين المستقيمات المتوازية والمتعامدة عليها.
- تحديد العلاقة بين الأعداد الطبيعية والأعداد الصحيحة.
- جمع وطرح الأعداد الصحيحة.
- ضرب وقسمة الأعداد الصحيحة.
- تحديد مفهوم المعكوس الجمعي والضربي للأعداد الصحيحة.
- معرفة مكونات الأعداد الصحيحة.
- تحديد القيم المكانية للأعداد الصحيحة على خط الأعداد.
- التمييز بين مفاهيم الانتماء والمجموعة الجزئية والمجموعة الشاملة والاحتواء.
- معرفة العلاقة بين زوايا المثلث والعلاقة بين أضلاعه.
- حل المسائل اللفظية.
- استيعاب خصائص الأعداد الصحيحة مثل مفاهيم الدمج والإبدال والتوزيع على الأعداد الصحيحة.
- تمثيل الأعداد الصحيحة على خط الأعداد.
- كتابة المعادلات الرياضية في ص.
- استخدام التعبيرات الرياضية.
- استيعاب مفاهيم الزوايا والعلاقة بينها.

وتعد هذه النتيجة منطقية وتتوافق مع ما أشارت إليه الأدبيات والبحوث السابقة مثل (عواد ١٩٨٨، ١٩٩٢)، و(عواد وربيع، ١٩٩٥)، و(أبو ملحة، ٢٠٠٤) في أن صعوبات تعلم الرياضيات تظهر بصورة واضحة في العمليات المركبة، والمجردات، مما يشير إلى سلامة إجراءات الدراسة الحالية ومنطقية نتائجها، وعدم ظهور نتائج غير منطقية، إلى جانب تحديد الجوانب الرياضية التي ينبغي التركيز عليها عند محاولة بناء البرامج العلاجية لصعوبات التعلم.

الإجابة عن السؤال الثالث: ما التصور المقترح لبرنامج علاج صعوبات تعلم الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في ضوء مستحدثات تقنيات التعليم؟

للإجابة عن السؤال، قام الباحثان بوضع التصور المقترح لبرنامج علاج صعوبات تعلم الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في ضوء مستحدثات تقنيات التعليم، وذلك في ضوء جوانب الصعوبات التي أظهرتها نتائج تطبيق الاختبارات التشخيصية، بحيث تم تصميم البرنامج المقترح متضمناً بعض النماذج التطبيقية لتصميم برنامج حاسوبي يناسب خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة، وفق المكونات التالية:

١- التعريف بالبيانات:

يتضمن هذا الجزء من البرنامج معلومات عن

البرنامج، منها العنوان والمؤلف واسم المبرمج ونوع البرنامج التعليمي الحاسوبي، والموضوع والمهارات اللازمة والتاريخ ونظام الحاسوب الذي يحتاج إليه البرنامج وما يحتاج إليه البرنامج من ذاكرة.

٢- العنوان:

وهو الشاشة الأولى للمعلومات التي يراها مستخدم البرنامج، متضمنة عنوان البرنامج واسم مؤلف البرنامج والتاريخ وحقوق الطبع، وحيث إن هذه المواجهة الأولى ما بين البرنامج ومستخدم البرنامج فلابد أن نأخذ بعين الاعتبار الصور والألوان والأصوات والحركة عند عمل هذه الشاشة حتى يتم جذب انتباه المتعلم، مع إعطاء حرية اختيار استعمال الصوت من عدمه.

٣- أهداف البرنامج:

يسأل الحاسوب في هذا الجزء من البرنامج عن اسم مستخدم البرنامج لبناء علاقة شخصية ما بين مستخدم البرنامج والبرنامج ولتسهيل التفاعل ما بين التلميذ والحاسوب. ويستعمل اسم المستخدم للبرنامج في كافة مراحل البرنامج، ويلي ذلك توضيح الغرض من البرنامج حتى يصبح لدى التلميذ فكرة واضحة عما هو متوقع من البرنامج.

٤- الاختبار القبلي:

يكون في هذا الجزء من البرنامج وفي معظم البرامج جزء اختياري، ولكنه أساسي حينما يكون البرنامج من النوع التعليمي المحض؛ لأنه يسمح للحاسوب بتحديد المستوى التعليمي لمستخدم البرنامج وبالتالي يصف الحاسوب لهذا المستعمل الدرس المناسب، ويتضمن المحتوى العلمي للاختبار القبلي جوانب الاختبار التشخيصي.

٥- قائمة الاختيارات:

إن قائمة الاختيارات تضع لنا قائمة بمحتويات البرنامج، وسيختار مستخدم البرنامج نشاطاً ما من هذه القائمة، ويعمل في هذا الجزء من البرنامج، ومن المهم هنا أن تتضمن القائمة خيار الخروج من البرنامج كأحد الخيارات المطروحة أمام مستخدم البرنامج في قائمة الخيارات، ويسمح هذا للتلميذ بخيار ترك البرنامج في الوقت الذي يريد.

٦- الإرشادات:

إن التوجيهات في هذا الجزء من البرنامج لابد أن تخبر التلميذ ما المطلوب منه القيام به، ومن المهم أيضاً أن تخبر مستخدم البرنامج ما المتوقع مشاهدته على الشاشة وكيف يمكن أن يسجل استجابته. ومن الممكن توضيح الأداء أو إعطاء أمثلة عليه في هذا الجزء من البرنامج.

٧- المحتوى التعليمي للدرس والأنشطة التعليمية:

يقوم الحاسوب في هذا الجزء من البرنامج بالتدريس الحقيقي وإعطاء الدرس للتلميذ، وحين التجهيز لهذه الفقرة، فإنه من المهم أن يعود مصمم البرنامج إلى تحليل الأداء. تصمم كل شاشة من الشاشات بحيث تخصص كل منها لتدريس هدف محدد.

٨- برامج علاجية فرعية:

لابد أن يتوفر هذا الجزء في أي جزء من أجزاء البرنامج، فمثلاً، قد يصادف التلميذ بعض الصعوبات خلال تعامله مع البرنامج، فهنا يمكن للحاسوب التفرع إلى جزء تعليمي مصغر يعمل على إعادة تدريس المفهوم أو مراجعته مع التلميذ. ويمكن للتلميذ بعد ذلك متابعة البرنامج فيما يتعلق بنفس المفهوم. ويمكن أن يستعمل الجزء التعليمي المصغر قبل إعطاء برنامج من نوع التمرين والممارسة من أجل إنعاش ذاكرة التلميذ وتجهيزه لبرنامج التمرين والممارسة. وإذا كان أداء التلميذ متدنياً في الاختبار القبلي فإن هذا الجزء التعليمي المحض المصغر يمكن تقديمه له قبل أن يقدم على العمل في البرنامج المطلوب.

٩- التغذية الراجعة:

يحتوي هذا الجزء والخاص بالتغذية الراجعة على تعليقات فيما يتعلق بما يقدمه مستخدم البرنامج من استجابات على فقرات البرنامج، ولابد أن تكون هذه التعليقات إيجابية بالنسبة للإجابات الصحيحة ومشجعة حينما تكون الاستجابات غير صحيحة، ولابد من تجنب التعليقات غير اللائقة.

١٠- إعطاء تلميحات:

ونعني بذلك إعطاء التلميذ بعض التلميحات من قبل الحاسوب حينما يفشل هذا التلميذ في إعطاء الإجابة الصحيحة فتعمل هذه التلميحات على مساعدة التلميذ على إعطاء الإجابة الصحيحة، وفي التعلم من أجل الإتقان، فإن التلميحات تعتبر جزءاً أساسيًّا وتعمل على تسهيل تعلم المفاهيم بدرجة كبيرة.

١١- حفظ السجلات:

يمكن تصميم البرنامج بحيث يحتفظ بسجل للاستجابات الصحيحة والاستجابات الخاطئة. ويمكن أن تظهر علامة التلميذ على الشاشة في أي وقت خلال البرنامج أو يمكن تصميمها بحيث تظهر العلامة في نهاية البرنامج. والبرنامج المثالي يصمم بحيث يعمل على تتبع كافة الفقرات التي أخطأ بها التلميذ لكل مهارة أو مفهوم يحتويه البرنامج. وهذا مما يساعد الحاسوب على أن يقدم للتلميذ وصفة علاجية كواجب بيتي تبعاً لأنواع الفقرات التي أخطأ بها التلميذ.

١٢- الاختبار البعدي:

على الرغم من أن الاختبار البعدي يعتبر اختياريًّا، إلا أنه في البرامج التي من نوع التعليمي المحض يعتبر إجباريًّا، وأن أسئلة الاختبار البعدي لابد أن تعمل بحيث تقيس أداء التلميذ على ضوء الأهداف المحددة وأن تتضمن أسئلة مرجعية كمعيار يعتمد عليه في تقييم ما تم تعليمه بعد الانتهاء من البرنامج.

١٣- الخروج من البرنامج:

إن الجزء الخاص بالخروج من البرنامج يسمح للتلميذ بترك البرنامج عند نقاط محددة بشكل مسبق. ويمكن نشر هذه النقاط هنا وهناك في البرنامج أو يمكن وضعها بعد الانتهاء من جزء ما في البرنامج.

١٤- مراجعة ختامية:

إن الجزء الخاص بالمراجعة الختامية يساعد التلميذ على التركيز على المفاهيم الأساسية التي تعرض لها البرنامج، ويخبر هذا التلميذ بشكل مبسط ما الذي تعلمه خلال هذا البرنامج.ومن المفيد أن نقترح على التلميذ بعض التطبيقات المتعلقة بالبرنامج الذي تم الانتهاء من دراسته لكي يقوم بها هذا التلميذ داخل الصف وخارجه.

١٥- النتائج:

إن الجزء الخاص بشاشة النتائج يظهر عادة في نهاية البرنامج أو بعد أن يختار التلميذ الخروج من البرنامج أو تركه.يمكن أن تظهر شاشة النتائج عدد الاستجابات الصحيحة أو الخاطئة أو كليهما معاً، والنسبة المئوية للإجابات الصحيحة من الخاطئة، وتغذية راجعة فيما يتعلق بمجموع الفقرات الصحيحة، وحسب الرغبة، و يمكن أن تظهر شاشة النتائج بين الحين والآخر خلال العمل في البرنامج لتزويد التلميذ بآخر التطورات عن أدائه خلاله.

١٦- نصائح علاجية:

يرشد هذا الجزء من البرنامج التعليمي الحاسوبي التلميذ إلى ما هو مطلوب منه القيام به بعد الانتهاء من البرنامج، ولابد أن تقدم هذه الإرشادات على ضوء ما قام به التلميذ من أداء في البرنامج، وأبسط هذه النصائح «حاول مرة أخرى»، «جرب قيمة مختلفة»، «أحسنت».

١٧- نهاية البرنامج:

يتضمن هذا الجزء تقديم الشكر بصفة رسمية للتلميذ لعمله في البرنامج، ويفضل أن نختتم البرنامج ببعض الصور والحركات التي تعبر عن انتهائه.

وبالتحديد ينبغي أن يحتوى البرنامج على العناصر الرئيسة التالية:

- تحديد أهداف البرنامج العامة والخاصة.
- تحديد محتوى البرنامج.
- تحديد الأنشطة المستخدمة في البرنامج.
- تحديد خطوات تنفيذ البرنامج.
- كتابة السيناريو.
- تحديد أساليب تقويم البرنامج.

وفي ضوء هذه الخطوات تم إعداد التصور المقترح للبرنامج متضمناً بعض النماذج التطبيقية بشكل مبدئي، وعرضه على مجموعة من الخبراء والمحكمين في المجال وتعديله في ضوء آرائهم ومقترحاتهم، ومن ثم أصبح المحتوى الرياضي للبرنامج في صورته النهائية.

التوصيات والمقترحات

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج يوصي الباحثان بما يلي:

١- الاهتمام بتدريب المعلمين في مجال التعامل مع التقنيات التعليمية المعاصرة (الحاسوب والانترنت) والاستفادة منها في تعليم التلاميذ ذوي الصعوبات في المجالات الدراسية المختلفة، وبخاصة في الرياضيات.

٢- الاستفادة من البرنامج المقترح ونماذجه التطبيقية في تصميم برامج لعلاج صعوبات التعلم لدى التلاميذ.

٣- الاستفادة من قائمة صعوبات التعلم في مجالات الرياضيات التي كشفت عنها نتائج تطبيق المقاييس والاختبارات التشخيصية بالبحث الحالي عند بناء مناهج الرياضيات للتلاميذ ذوي الصعوبات في المرحلة المتوسطة، وخاصة للصف الثاني المتوسط.

٤- الاستفادة من الأدوات التي قدمتها الدراسة (مقاييس الخصائص السلوكية، الاختبارات التشخيصية) في مجالات الرياضيات في الكشف عمن لديه صعوبات في هذه المجالات من التلاميذ؛ حتى يتسنى تقديم العلاج والدعم المناسب لهذه الفئة.

٥- إجراء دراسة مماثلة على التلميذات في المرحلة المتوسطة للكشف عمن لديهن صعوبات في الرياضيات، وتقديم البرامج العلاجية المناسبة، بالاستفادة من البرنامج المقترح.

٦- تجربة وسائل تقنية أخرى لعلاج صعوبات التعلم في مواد دراسية مختلفة (العلوم – اللغة العربية – اللغة الإنجليزية...).

المراجع

أولاً: المراجع العربية

أبو ملحة، يزيد سعيد. *دراسة تشخيصية لبعض صعوبات التعلم النمائية لعينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، ٢٠٠٤م.

أحمد، عادل يحيى. *أثر برنامج تدريبي لاستراتيجيات حل المشكلة على تنمية مهارات حل المشكلات لدى الأطفال*. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، ١٩٩٩م.

البربري، رفيق سعيد. *فعالية استخدام برنامج الحاسوب الذكي على تشخيص ومعالجة الأخطاء الشائعة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنوفية، ١٩٩٩م.

البسطامي، غانم. *المناهج والأساليب في التربية الخاصة*. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ١٩٩٥م.

البيلي، محمد وآخرون. «صعوبات التعلم في مدارس المرحلة الابتدائية بدولة الإمارات العربية، دراسة مسحية»، *مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية*، ع (٧)، (١٩٩١م)، ص ٢٧ – ١٢٥.

الحيلة، محمد. *تكنولوجيا التعليم (بين النظرية والتطبيق)*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ١٩٩٩م.

ـــــــــ، *التكنولوجيا التعليمية والمعلوماتية*. العين: دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠١م.

الدعيلج، مها. *أثر استخدام برمجية مقرر الرياضيات المنتجة محليا على تحصيل تلميذات الصف الثاني متوسط بمدينة الرياض.* رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، ٢٠٠٣م.

الزبيدي، محمد شكر وآخرون. *الأساليب التقنية الحديثة لتعليم وتربية المعاقين.* ليبيا: الزاوية، د.ن، د.ت.

الزيات، فتحي مصطفى. *صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية.* القاهرة: دار النشر للجامعات، ١٩٩٨م.

ـــــــــ، *صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الجامعية: افتراضات نظرية ونتائج ميدانية، علم النفس المعرفي.* القاهرة: دار النشر للجامعات، ج ٢، ٢٠٠٠م.

ـــــــــ، *المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم.* القاهرة: دار النشر للجامعات، ، ٢٠٠٢م.

الفرا، عبدالله. *تكنولوجيا التعليم والاتصال.* ط٤. عمان: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، ١٩٩٩م.

القاسم، جمال. *أساسيات صعوبات التعلم.* عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع، ٢٠٠٠م.

القحطاني، محمد. *نشرة تربوية عن بعض خصائص الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية.* عنيزة: الجمعية الخيرية لرعاية المعوقين، ٢٠٠٠م.

القريوتي، إبراهيم. «الحاسوب والإنترنت وتعليم الأطفال ذوي الإعاقة العقلية». *مجلة المنال،* ع (١٥٦)، (٢٠٠٢م)، ص ٤٢ – ٤٣.

القفاص، وليد كمال. *استراتيجيات أداء المهام المعرفية في الذاكرة وحل المشكلات لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.* رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق، ١٩٩٦م.

الناقة، محمود كامل. *البرنامج التعليمي القائم على الكفاءات.* القاهرة: مطابع الطوبجى التجارية، ١٩٩٧م.

الواقفي، راضي. *صعوبات التعلم النظري والتطبيقي.* عمان، د.ن، ٢٠٠٣م.

أنيس، عبد الناصر. *دراسة تحليلية لأبعاد المجال المعرفي، المجال الوجداني لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي.* رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية، جامعة المنصورة، ١٩٩٢م.

حافظ، نبيل عبد الفتاح. *صعوبات التعلم والتعليم العلاجي.* القاهرة: مكتبة زهراء الشرق، ٢٠٠٠م.

سلامة، عبد الحافظ. *مدخل إلى تكنولوجيا التعليم.* ط٢. الأردن: دار الفكر، ١٩٩٨م.

سلامة، عبد الحافظ وأبوريا، محمد. *الحاسوب في التعليم*. عمان: الأهلية للنشر والتوزيع، ٢٠٠٢م.

شبيب، أحمد محمد. *الاتجاهات الحديثة في مجال صعوبات التعلم*. بحث مرجعي مقدم إلى اللجنة العلمية الدائمة للتربية وعلم النفس بجامعة الأزهر، ٢٠٠١م.

عواد، أحمد أحمد. *تشخيص وعلاج صعوبات التعلم الشائعة في الحساب لدى تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي*. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية بينها، جامعة الزقازيق، ١٩٩٢م.

عواد، أحمد وربيع، مسعد. «الفروق بين التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم في حل المشكلات الرياضية اللفظية». *مجلة مستقبل التربية العربية*، م (١)، ع (٢)، (١٩٩٥م)، ص ٣٣ – ٥٨.

مصطفى، جمال مثقال. *أساسيات صعوبات التعلم*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع، ٢٠٠٠م.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Alarcon, M.; Defries, J.C. & Light, J.G. The impact of teaching using the computer tutorial CAI and teaching assistant without Educational computer. *Journal of Learning Disabilities,* (30(6), (2002), 617-623.

Ashcraft, M.H; Yamashita, T.S. & Aram, D. M. The integration of cooperative learning strategies integrated with the education system. *Brain and Cognition; 19(2)* (2005),:208-252(APA Psycinfo).

Babbitt, B. Errors patterns in problem solving paper presented at the *International Conference of the council for Learning Disabilities*.(Eric. No. ED 338500), (1990).

Bahr, C.M, Nelson, N.N, Van meter, A,M. The effects of Text -Based and Graphics-Based soft ware tools on planning and organizing of stories, *Journal of learning disabilities* Vol. 29. No.4, (2000).

Benton, A.L. Mathematical disability and Finding strategies for remedial education for learners of mathematics used; et al., *Mathematical disabilities: A cognitive neuropsychological **perspective**.* (PP.111-120). Hillsdale, NJ. USA: Lawrence Erlbaum Association, lnc (psycinfo), (2006).

Cawley , J. F. & et al. Arithmetic Computation Abilities of Students with Learning Disabilities Implication for Instruction , *Learning Disabilities Research and practice* , 11 , 4 , (1996), 230 – 237. (Eric No., Ej 534191).

Davis , J. T., Parr. G. & lan , W. Differences Between Learning Disabilities Subtypes Classified Using the Revised Woodcock – Johnson psycho Educational Battery , *Journal of Learning Disabilities*, 30 , 3, (1997). 346 – 352.

Deer, A. M. Conservation and Mathematics Achievement in the Learning Disabled child , *Journal of Learning Disabilities*, 18 , 6 , (1985). 33- 336.

Fathi – Ashtiani, & Ahmadi, K. Verbal and non verbal intelligence dyslexic – Dystrophic students and normal students. *Arch. Med. Sci,* Vol 2(1): (2006). 42- 46.

Gearheart, B. R.Learning Disabilities. *Educational strategies*. 4th ed., Times mirror Mosby college publishing ,(1985).

Gersten, R. & Chard, D. Number Sense ; Rethinking Arithematic Instruction for Students with Mathematical Disabilities, *The journal of special Education*, 33 , 1 , 18 –28. (1999).

Ginsburg, H.P. Mathematics Learning disabilities, Points of comparison for the teaching of mathematical truth to thevehicle and adults inre

to Students with Learning Disabilities, Learning Disabilities Research and practice, 11. 1 58-65.(Eric No. EJ518071). (1996).

Mercer , C. D. *Students with Learning Disabilities* , 4 th. ed. New York , Macmillan ,(1991).

Miller , s. P. &Mercer, C. D. Educational Aspects of Mathematics Disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, 30 , 1 , (1997). 47 –56.

Montague , M. & APPlegate , B. Mathematical Problem Solving characteristics of middle School Students with Learning Disabilties, *The Journal of Special Education* , 17 , 2 , (1993). 175 – 201.

O`melia , M. C. & Rosenberg , M. S. Effects of Cooperative Homework Teams on the Acquisition of Mathematics Skills by Secondery Students with mild Disabilities , *Exceptional children*, 60 , 6 , (1994). 538-548.

Ostad,S. A. Developmental Differences in Addition strategies: A comparison of Mathematically Disabled and Mathematically Normal Children , *British Journal of Educational psychology* , 67 , (1997). 345 – 357.

Polloway , E. A , etal. Mental Retardation and Learning Disabilities: Conceptual and applied Issues , *Journal of Learning Disabilities* , 30 , 3 , (1997). 297 – 358.

Raborn , D. T. *Mathematics for Students with Learning Disabilities from Language - Minority Backgrounds: Recommendations for Teaching*, New York state Association for Bilingual Education Journal , 10 , 25 , 33.(Eric No. (1995).

Rivera , D. P. Mathematics Education and Students with Learning Disabilities: Introduction to the Special Series , *Journal of Learning Disabilities*, 30 , 1, (1997) . 2 – 19.

Shiah , R., and others. The Effects of Computer – Assisted Instruction on the Mathematical problem solving of students with Learning Disabilities , *Exceptionality* 5, 3 , (1995) . 131 –161.(Eric No. EJ 505136).

Swanson , H. L. & Trahn , M. Learning Disabled and Average Readers , Working Memory and Comprehension: Dose Metacognition play A Role, *British Journal of Educational psychology* , 66 , (1996). 333 – 355.

medial math classes *Journal of learning disabilities, 30(1): 20-33*. (2007).

Good, C., V. *Dictionary of Education*, N.Y., cGraw-Hill Book Company, (1973).

Harding , L. *Learning Disabilities in the primary Classroom* , London Groom Helm L td ,(1986).

Hardman , M. L , et al. *Human Exceptionality , Society , school and Family*. 4th ed , Boston , Ally and , Bacon, (1993).

Harris, D and others. *Torte's syndrome and learning disorders. The learning disabilities of America conference*. san Francisco ,(1995).

Jay , C. & Blackerby ,C. V. Hope is not Method , How Instructional Strategies and Technologies for the Learning Disabled can Benefit Traditional learners , *Institution of north Harris* , Houston , TX , Eric NO.ED416919). (1998).

Jitendra , A. K. & Hoff. K, The Effects of Schema – Based Instruction on the Mathematical word problem solving performance of Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities* , 29 , 4 , (1996). 422-431.

Jone, L.,et al, Learning disabilities foundations, characteristic ,and effective teaching ,*Journal of learning disabilities*, 5, (2007). 239-249.

Karen ,I& Earn, B. Meaning for connection using technology in primary school, *behind journal* , 75(42), (2003). 223.

Kate, G. *Math learning Disabilities*, at: /http:www.Idonline.org/Id-Indepth/math-skills/garnett.htm. (1999).

Kirk , S. A., Gallaghr , J. J. & Anastasiow , N. J. *Educating Exaeptional children* , 8th. ed., New York , Houghton Mifflin ,(1997).

Kolligian , J. R. & Sternberg , R. J. Intelligence , Information processing and Specifie Learning Disabilities: *A Triarchic and Synthesis , journal of Leering Disabilities*, 20 , 1 , (1987). 8 – 18.

Light , J. G. & Defries , J. C. Co morbidity of Reading and Mathematics Disabilities: Genetic and Environtal Etiologies , *Journal of Learning disabilities* , 28 , 1 , (1995). 96 –106.

Marsh ,L. G. & Cooke , N. L. *The Effects of Using Manipulatives in Teaching Math problem Solving*

Swanson , H. L. Learning Disabled children's problem solving: Identifying Mental processes Underlying Intelligent performance , *Intelligence*, 12 , 3 , (1988) . 261 –278 , (Eric No. EJ 386566).

Tery,S.F. In search of the characteristics of adults who are gifted and have learning disabilities, *Journal of learning disabilities* , 65, (2005).

Vanluit , J. E. H. & Naglieri, J. A. Effectiveness of the MASTAR program for Teaching Special Children Multiplication and Division , *Journal of Learning Disabilities* , 32 , 2 , (1999). 48- 107.

Williams, D. M. & collins, B. C. Teaching Multiplication Facts to Students with Learning Disabilities: Teacher – Selected Versus Student – Selected Material prompts with in the Delay procedure , *Journal of Learning Disabilities* , 27 , 9 , (1994). 589 – 597.

Wong. B, Y. L. *The ABCS of Learning Disabilities,* san Diego , CA: Academic Press, (1996).

A Suggested Remedial program for Mathematics Learning Disabilities for Middle School Students Based on Modern Educational Technology

*** Ahmad Effat Korshem; ** Hisham Barakat Hussein**

** Assistant Professor of Mathematics Education. College of Education, Taif University*
Al Taif, Kingdom of Saudi Arabia, P.O. box: 888
E-mail: akorshem@hotmail.com

*** Assistant Professor of Mathematics Education. Teachers College, King Saud University*
Al Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia, P.O. box: 4341, Postal Code:11491
E-mail: hbisher@hotmail.com

(Received 14/2/1432H; accepted for publication 4/1/1433H.)

Key words: Mathematics Education , learning Disabilities , Remedial program , educational technology.

Abstract. The research aims to diagnosing mathematic learning disabilities which faced the middle school students, The sample consisted of (392) first grade students in four middle schools in Taif, they exposed research tools: non-verbal intelligence test, diagnostic and achievement tests in mathematics, and a scale of behavioral characteristics for people with learning disabilities in mathematics, the measure of behavioral characteristics for students with Learning Disabilities. The results show that the Ratio of learning disabilities is (17.86%), and shows many aspects of mathematical learning disabilities seen in complex operations and abstracts as:

- The relations between Natural Numbers and integers
- The division and multiplication of integer numbers.
- The inverted addition of integer numbers.
- The Word problems.
- Understanding the preparations of integer numbers as: integration, substitution, and distribution
- Using mathematical expirations.

Then proposed a remedial program of mathematics disabilities, as well as introduced recommendations and suggested researches.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص٥٣٥-٥٦٨ ، الرياض (١٤٣٣/٢٠١٢م-هـ)

نداء الناس في القرآن الكريم
(دراسة عقدية)

عبد الله بن دجين السهلي
أستاذ العقيدة المشارك بقسم الثقافة الإسلامية، كلية التربية، جامعة الملك سعود
الرياض، المملكة العربية السعودية، ص.ب ٢٤٥٨ الرمز ١١٤٥١
E-mail: dr.aalsahli@hotmail.com
(قدم للنشر في ١٤٣٢/٣/١٩هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣٣/١/٤هـ)

الكلمات المفتاحية: نداء الناس، التوحيد في نداء الناس، معالم نداء الناس، موضوعات نداء الناس، يا أيها الناس.
ملخص البحث. القرآن الكريم كلام رب العالمين، لا يخفى عظيم قدره وعلو مكانته، وهذا البحث في دراسة بعض آياته التي فيها نداء الرب تعالى للناس، وهي الآيات التي قال تعالى فيها: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ﴾، وما في معناها، والمراد بالناس هم جميع الخلق، وعددها (٢٨) آية، وموضوعاتها شملت القضايا العقدية الكبرى مثل مصادر تلقي الدين، والتوحيد خصوصاً توحيد العبادة، والتذكير باليوم الآخر وغير ذلك، وهذه القضايا هي التي كثر فيها النزاع بين المسلمين والأمم الأخرى، وبين الفرق الإسلامية، وفيها يتضح أن الحق هو ما يقوله أهل السنة والجماعة.

وقد جاءت هذه النداءات مدعمة بالأدلة العقلية، والترغيب والترهيب، وهي نداءات رحمة وشفقة وإرشاد من الذي يحب صلاح عباده، ويدعوهم إلى ما فيه نفعهم، فاختير فيها وصف الرب المضاف إلى ضمير الناس دون اسم الجلالة للتنبيه في (١٠) آيات، وفيها دلالات عظيمة ينبغي للإنسان أن يتدبرها ويقف عندها، فأهم أغراضها التنبيه على عظم الأمر الذي نودوا من أجله، فقد جاء في هذه النداءات التأكيد على مصدر تلقي الدين في (٨) آيات، وعلى التوحيد في (١١) آية، منها (٦) آيات في توحيد العبادة، واليوم الآخر في (١٠) آيات، فحرى بكل مسلم أن يهتم بما ناداه به ربه الرؤوف الرحيم.

مقدمة

إن الحمد لله، نحمده ونستعينه ونستغفره، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا وسيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مضل له، ومن يضلل فلا هادي له، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أن محمداً عبده ورسوله صلى الله عليه وعلى آله وأصحابه وسلم تسليماً كثيرا. أما بعد:

فإن القرآن العظيم هو رسالة الله تعالى للناس

جميعاً ليخرجهم من الظلمات إلى النور، ويهديهم إلى الصراط المستقيم، وكانت خلاصة هذه الرسالة للناس في النداء الذي نادى به الرب تعالى الناس - كل الناس - في القرآن الكريم، وقد جاء نداء الناس في القرآن الكريم بأساليب مختلفة لها دلالات عظيمة، بل قد نودي الإنسان بطريقة مختلفة عما نوديت به المخلوقات الأخرى، فينبغي لكل مسلم معرفة هذه النداءات ودلالاتها، وعليه أن ينادي الناس بها، ويبلغها للخلق جميعاً وبجميع اللغات.

وعند تأمل هذه النداءات الربانية نجد أنها تضمنت كل المسائل التي حصل فيها النزاع بين الناس مسلمهم وكافرهم، فهي تتضمن القضايا العقدية الكبرى، وكذلك القضايا العقدية التي حصل فيها النزاع بين الفرق المنتسبة للإسلام، فقد جاء هذا الكتاب ليفصل النزاع بين الناس، ولا يمكن أن يفصل النزاع إلا كتاب منزل من السماء.

لذا فقد رغبت في دراسة هذه النداءات دراسة عقدية[1]، أحلل موضوعات الآيات، مع بيان معالمها ودلالاتها، وغير ذلك.

أهمية الموضوع

١ – الدلالات العظيمة لنداء الناس في القرآن الكريم، مما يوجب العناية بها ودراستها، ودعوة الناس - كلهم - لسماعها وفهمها واتباعها.

٢ – ينبغي معرفة النداءات الربانية للناس ودلالاتها عند الحوار المخالف من الأمم الأخرى، ومع الفرق المخالفة لأهل السنة والجماعة.

٣ – يتبين الحق في القضايا العقدية الكبرى عند تأمل نداء الناس في القرآن الكريم، وأن الحق هو ما يقرره أهل السنة والجماعة.

منهج البحث

أخذت في هذا البحث بالمنهج التحليلي لآيات نداء رب العالمين للناس في القرآن الكريم واقتصرت على المعاني العقدية الإجمالية فقط، بعد جمعها في القرآن الكريم، وأذكر في كل موضوع ثلاث آيات وقد أشير لغيرها، حتى لا يطول البحث، وعلى سبيل المثال توحيد العبادة دلت عليه غالب آيات النداءات للناس في القرآن الكريم.

خطة البحث

يتكون البحث من مبحثين وعدة مطالب، على النحو التالي:

- **المبحث الأول: تعريف نداء الناس في القرآن الكريم، ومعالمه، وفيه ثلاثة مطالب:**
  - المطلب الأول: مفهوم نداء الناس في القرآن الكريم.

---

(١) يوجد بحث بعنوان: «*نداءات القرآن لبني الإنسان*» لأبي يوسف محمد زايد، جمع فيه المؤلف تفسير بعض آيات النداءات للناس من مجموعة من كتب التفاسير، كل آية لوحدها، وكل مفسر على حدة أيضاً، دون أي تصرف في نصوص المفسرين، أو تحليل، وليس هذا مرادي في هذا البحث.

• المطلب الثاني: الآيات القرآنية التي جاء فيها نداء الناس.

• المطلب الثالث: معالم نداء الناس في القرآن الكريم.

▪ **المبحث الثاني: قضايا العقيدة في نداء الناس في القرآن الكريم، وفيه أربعة مطالب:**

• المطلب الأول: مصادر التلقي في نداء الناس في القرآن الكريم.

• المطلب الثاني: التوحيد في نداء الناس في القرآن الكريم.

• المطلب الثالث: التذكير باليوم الآخر في نداء الناس في القرآن الكريم.

• المطلب الرابع: بيان حقيقة الإنسان في نداء الناس في القرآن الكريم.

والله أسأل التوفيق والسداد، وصلى الله وسلم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه وسلم.

المبحث الأول

تعريف نداء الناس في القرآن الكريم، ومعالمه

وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: مفهوم نداء الناس في القرآن الكريم.

١ — المراد بالنداءات للناس:

النداء في اللغة هو: رفع الصوت وظهوره، ناداه صاح به[٢].

والنداء في القرآن الكريم يراد به معنى يدعم الطلب المشتمل عليه سياق الخطاب[٣].

وهي آيات القرآن الكريم التي قال تعالى فيها: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ﴾، وما في معناها مثل قوله تعالى: ﴿ يَٰبَنِيٓ ءَادَمَ ﴾ وقوله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلْإِنسَٰنُ ﴾ وقوله تعالى: ﴿ يَٰمَعْشَرَ ٱلْجِنِّ وَٱلْإِنسِ ﴾ وقد بلغت الآيات التي قال تعالى فيها: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ﴾ تسع عشرة آية، والتي قال تعالى فيها: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلْإِنسَٰنُ ﴾ آيتان، والتي قال تعالى فيها: ﴿ يَٰبَنِيٓ ءَادَمَ ﴾ خمس آيات، أربع منها في سورة الأعراف، والتي قال تعالى فيها: ﴿ يَٰمَعْشَرَ ٱلْجِنِّ وَٱلْإِنسِ ﴾ آيتان.

وحرف النداء في هذه الآيات «يا»، ولذلك دلالات عظيمة سيأتي بيانها، ولأن حرف النداء (يا) لا يباشر المعرف بـ«ال» جاء أى، والهاء للتنبيه[٤].

٢ — المراد بالناس في هذه الآيات أنه عام لجميع الناس، فيكون الخطاب للمؤمنين باستدامة العبادة، وللكافرين بابتدائها[٥]، وهذا من أضرب الخطاب الذي لا يكون لمعين فيترك فيه التعيين ليعم كل من يصلح للمخاطبة بذلك، وهذا شأن الخطاب الصادر من الدعاة والأمراء والمؤلفين في كتبهم من نحو قولهم يا قوم، ويا فتى، وأنت ترى، وبهذا تعلم، ونحو

---

(٢) الراغب الأصفهاني، ١٣٨١هـ، ص ٤٣٤، مادة «ندا»؛ وابن منظور، ١٤١٠هـ، ١٥/٣١٥، مادة «ندى».

(٣) العمري، ١٤٢٩هـ، ص١٦٢.

(٤) العكبري، د.ت، ١/٣٨؛ والقرطبي، د.ت، ١/٢٢٥.

(٥) القرطبي، د.ت، ١/٢٢٥.

ذلك، فما ظنك بخطاب الرسل وخطاب هو نازل من الله تعالى كان ذلك عاماً لكل من يشمله اللفظ من غير استعانة بدليل آخر(٦).

وهو يشمل الناس الموجودين عند الخطاب من بني آدم، ويدخل من سيوجد بدليل خارجي، وهو الإجماع على أنهم مكلفون بما كلف به الموجودون، أو تغليب الموجودين على من لم يوجد(٧).

والخطاب بـ «يا أيها الناس»: يشمل جميع أمّة الدعوة الذين يسمعون القرآن يومئذ وفيما يأتي من الزمان، وهذا الدين يدعو الناس كلّهم إلى متابعته ولم يخصّ أمّة من الأمم أو نسباً من الأنساب، فهو جدير بأن يكون دين جميع البشر، بخلاف بقية الشرائع فهي مصرّحة باختصاصها بأمم معيّنة، والدعوة الإسلامية دعوة عامة فهي للأبيض والأصفر على حد سواء(٨).

٣ – ما رود عن مجاهد وعلقمة وغيرهما أن قوله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلْإِنسَٰنُ ﴾ حيث وقع في القرآن فهو مكي، فليس بصحيح، فإن البقرة مدنية وفيها: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلْإِنسَٰنُ ﴾ في موضعين، وفي النساء في ثلاثة مواضع وهي مدنية أيضاً(٩)، وفي فاتحة سورة الحج المكية المدنية لوجود آي قليل فيها نزل في مكة، وآخر نزل بالمدينة(١٠).

المطلب الثاني: الآيات القرآنية التي جاء فيها نداء الناس(١١):

١ – قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱعْبُدُوا۟ رَبَّكُمُ ٱلَّذِى خَلَقَكُمْ وَٱلَّذِينَ مِن قَبْلِكُمْ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ ﴾ [البقرة الآية: ٢١].

٢ – قال تعالى:﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ كُلُوا۟ مِمَّا فِى ٱلْأَرْضِ حَلَٰلًا طَيِّبًا وَلَا تَتَّبِعُوا۟ خُطُوَٰتِ ٱلشَّيْطَٰنِ ۚ إِنَّهُۥ لَكُمْ عَدُوٌّ مُّبِينٌ ﴾ [البقرة الآية: ١٦٨].

٣ – قال تعالى:﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱتَّقُوا۟ رَبَّكُمُ ٱلَّذِى خَلَقَكُم مِّن نَّفْسٍ وَٰحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالًا

---

(٦) ابن عاشور، د.ت، ٣٢٥/١.
(٧) الشوكاني، ١٤١٧هـ، ٥٣٠/١.
(٨) ابن عاشور، د.ت، ٢١٤/٤-٢١٥.
(٩) ابن عطية، ١٤٢٢هـ، ١٠٥/١؛ والقرطبي، د.ت، ٢٢٥/١؛ والشوكاني، ١٤١٧هـ، ٥٢٨/١؛ والقطان، =

=١٤٢١هـ، ص٦١-٦٢.
(١٠) الشوكاني، ١٤١٧هـ، ٥٤٣/٣.
(١١) وردت آيات في نداء العباد كما قال تعالى: ﴿ وَٱلَّذِينَ ٱجْتَنَبُوا۟ ٱلطَّٰغُوتَ أَن يَعْبُدُوهَا وَأَنَابُوٓا۟ إِلَى ٱللَّهِ لَهُمُ ٱلْبُشْرَىٰ ۚ فَبَشِّرْ عِبَادِ ﴾ [الزمر الآية: ٢٦] والآية في نداء المؤمنين خاصة، ووردت آيات في النداء يوم القيامة كما قال تعالى: ﴿ وَيَوْمَ يُنَادِيهِمْ فَيَقُولُ أَيْنَ شُرَكَآءِىَ ٱلَّذِينَ كُنتُمْ تَزْعُمُونَ ﴾ [القصص الآية:٦٢]، وتكرر هذا النداء في الآية ٧٤ من السورة نفسها، وقال تعالى: ﴿ وَيَوْمَ يُنَادِيهِمْ فَيَقُولُ مَاذَآ أَجَبْتُمُ ٱلْمُرْسَلِينَ ﴾ [القصص الآية: ٦٥]، وقال تعالى: ﴿ وَيَوْمَ يُنَادِيهِمْ أَيْنَ شُرَكَآءِى قَالُوٓا۟ ءَاذَنَّٰكَ مَا مِنَّا مِن شَهِيدٍ ﴾ [فصلت الآية: ٤٧] وهذه الآيات في نداء المشركين يوم القيامة، كما جاء نداء الناس من سليمان عليه السلام في سورة النمل الآية ١٦، ولا يراد به العموم.

كَثِيرًا وَنِسَآءً ۚ وَٱتَّقُوا۟ ٱللَّهَ ٱلَّذِى تَسَآءَلُونَ بِهِۦ وَٱلْأَرْحَامَ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ عَلَيْكُمْ رَقِيبًا ﴾ [النساء الآية: ١].

٤ – قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ قَدْ جَآءَكُمُ ٱلرَّسُولُ بِٱلْحَقِّ مِن رَّبِّكُمْ فَـَٔامِنُوا۟ خَيْرًا لَّكُمْ ۚ وَإِن تَكْفُرُوا۟ فَإِنَّ لِلَّهِ مَا فِى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ ۚ وَكَانَ ٱللَّهُ عَلِيمًا حَكِيمًا ﴿١٧٠﴾ ﴾ [النساء الآية: ١٧٠].

٥ – قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ قَدْ جَآءَكُم بُرْهَٰنٌ مِّن رَّبِّكُمْ وَأَنزَلْنَآ إِلَيْكُمْ نُورًا مُّبِينًا ﴿١٧٤﴾ فَأَمَّا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ بِٱللَّهِ وَٱعْتَصَمُوا۟ بِهِۦ فَسَيُدْخِلُهُمْ فِى رَحْمَةٍ مِّنْهُ وَفَضْلٍ وَيَهْدِيهِمْ إِلَيْهِ صِرَٰطًا مُّسْتَقِيمًا ﴿١٧٥﴾ ﴾ [النساء الآية: ١٧٤-١٧٥].

٦ – قال تعالى: ﴿ قُلْ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنِّى رَسُولُ ٱللَّهِ إِلَيْكُمْ جَمِيعًا ٱلَّذِى لَهُۥ مُلْكُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ ۖ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ يُحْىِۦ وَيُمِيتُ ۖ فَـَٔامِنُوا۟ بِٱللَّهِ وَرَسُولِهِ ٱلنَّبِىِّ ٱلْأُمِّىِّ ٱلَّذِى يُؤْمِنُ بِٱللَّهِ وَكَلِمَٰتِهِۦ وَٱتَّبِعُوهُ لَعَلَّكُمْ تَهْتَدُونَ ﴿١٥٨﴾ ﴾ [الأعراف الآية: ١٥٨].

٧ – قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنَّمَا بَغْيُكُمْ عَلَىٰٓ أَنفُسِكُم ۖ مَّتَٰعَ ٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَا ۖ ثُمَّ إِلَيْنَا مَرْجِعُكُمْ فَنُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ ﴿٢٣﴾ ﴾ [يونس الآية: ٢٣].

٨ – قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ قَدْ جَآءَتْكُم مَّوْعِظَةٌ مِّن رَّبِّكُمْ وَشِفَآءٌ لِّمَا فِى ٱلصُّدُورِ وَهُدًى وَرَحْمَةٌ لِّلْمُؤْمِنِينَ ﴿٥٧﴾ ﴾ [يونس الآية: ٥٧].

٩ – قال تعالى: ﴿ قُلْ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِن كُنتُمْ فِى شَكٍّ مِّن دِينِى فَلَآ أَعْبُدُ ٱلَّذِينَ تَعْبُدُونَ مِن دُونِ ٱللَّهِ وَلَٰكِنْ أَعْبُدُ ٱللَّهَ ٱلَّذِى يَتَوَفَّىٰكُمْ ۖ وَأُمِرْتُ أَنْ أَكُونَ مِنَ ٱلْمُؤْمِنِينَ ﴿١٠٤﴾ ﴾ [يونس: ١٠٤].

١٠ – قال تعالى: ﴿ قُلْ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ قَدْ جَآءَكُمُ ٱلْحَقُّ مِن رَّبِّكُمْ ۖ فَمَنِ ٱهْتَدَىٰ فَإِنَّمَا يَهْتَدِى لِنَفْسِهِۦ ۖ وَمَن ضَلَّ فَإِنَّمَا يَضِلُّ عَلَيْهَا ۖ وَمَآ أَنَا۠ عَلَيْكُم بِوَكِيلٍ ﴿١٠٨﴾ ﴾ [يونس الآية: ١٠٨].

١١ – قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱتَّقُوا۟ رَبَّكُمْ ۚ إِنَّ زَلْزَلَةَ ٱلسَّاعَةِ شَىْءٌ عَظِيمٌ ﴿١﴾ ﴾ [الحج الآية: ١].

١٢ – قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِن كُنتُمْ فِى رَيْبٍ مِّنَ ٱلْبَعْثِ فَإِنَّا خَلَقْنَٰكُم مِّن تُرَابٍ ثُمَّ مِن نُّطْفَةٍ ثُمَّ مِنْ عَلَقَةٍ ثُمَّ مِن مُّضْغَةٍ مُّخَلَّقَةٍ وَغَيْرِ مُخَلَّقَةٍ لِّنُبَيِّنَ لَكُمْ ۚ وَنُقِرُّ فِى ٱلْأَرْحَامِ مَا نَشَآءُ إِلَىٰٓ أَجَلٍ مُّسَمًّى ثُمَّ نُخْرِجُكُمْ طِفْلًا ثُمَّ لِتَبْلُغُوٓا۟ أَشُدَّكُمْ ۖ وَمِنكُم مَّن يُتَوَفَّىٰ وَمِنكُم مَّن يُرَدُّ إِلَىٰٓ أَرْذَلِ ٱلْعُمُرِ لِكَيْلَا يَعْلَمَ مِنۢ بَعْدِ عِلْمٍ شَيْـًٔا ۚ وَتَرَى ٱلْأَرْضَ هَامِدَةً فَإِذَآ أَنزَلْنَا عَلَيْهَا ٱلْمَآءَ ٱهْتَزَّتْ وَرَبَتْ وَأَنۢبَتَتْ مِن كُلِّ زَوْجٍۭ بَهِيجٍ ﴿٥﴾ ﴾ [الحج الآية: ٥].

١٣ – قال تعالى: ﴿ قُلْ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنَّمَآ أَنَا۠ لَكُمْ نَذِيرٌ مُّبِينٌ ﴿٤٩﴾ فَٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ وَعَمِلُوا۟ ٱلصَّٰلِحَٰتِ لَهُم مَّغْفِرَةٌ وَرِزْقٌ كَرِيمٌ ﴿٥٠﴾ وَٱلَّذِينَ سَعَوْا۟ فِىٓ ءَايَٰتِنَا مُعَٰجِزِينَ أُو۟لَٰٓئِكَ أَصْحَٰبُ ٱلْجَحِيمِ ﴿٥١﴾ ﴾ [الحج الآية: ٤٩].

١٤ – قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ضُرِبَ مَثَلٌ فَٱسْتَمِعُوا۟ لَهُۥٓ ۚ إِنَّ ٱلَّذِينَ تَدْعُونَ مِن دُونِ ٱللَّهِ لَن

تَخْلُقُوا ذُبَابًا وَلَوِ ٱجْتَمَعُوا لَهُۥ ۖ وَإِن يَسْلُبْهُمُ ٱلذُّبَابُ شَيْـًٔا لَّا يَسْتَنقِذُوهُ مِنْهُ ۚ ضَعُفَ ٱلطَّالِبُ وَٱلْمَطْلُوبُ ﴿٧٣﴾ ﴾ [الحج الآية: ٧٣].

١٥ – قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱتَّقُوا رَبَّكُمْ وَٱخْشَوْا يَوْمًا لَّا يَجْزِى وَالِدٌ عَن وَلَدِهِۦ وَلَا مَوْلُودٌ هُوَ جَازٍ عَن وَالِدِهِۦ شَيْـًٔا ۚ إِنَّ وَعْدَ ٱللَّهِ حَقٌّ ۖ فَلَا تَغُرَّنَّكُمُ ٱلْحَيَوٰةُ ٱلدُّنْيَا وَلَا يَغُرَّنَّكُم بِٱللَّهِ ٱلْغَرُورُ ﴿٣٣﴾ ﴾ [لقمان الآية: ٣٣].

١٦ – قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱذْكُرُوا نِعْمَتَ ٱللَّهِ عَلَيْكُمْ ۚ هَلْ مِنْ خَٰلِقٍ غَيْرُ ٱللَّهِ يَرْزُقُكُم مِّنَ ٱلسَّمَآءِ وَٱلْأَرْضِ ۚ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ ۖ فَأَنَّىٰ تُؤْفَكُونَ ﴿٣﴾ ﴾ [فاطر الآية: ٣].

١٧ – قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنَّ وَعْدَ ٱللَّهِ حَقٌّ ۖ فَلَا تَغُرَّنَّكُمُ ٱلْحَيَوٰةُ ٱلدُّنْيَا ۖ وَلَا يَغُرَّنَّكُم بِٱللَّهِ ٱلْغَرُورُ ﴿٥﴾ ﴾ [فاطر الآية: ٥].

١٨ – قال تعالى: ﴿ ۞ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ أَنتُمُ ٱلْفُقَرَآءُ إِلَى ٱللَّهِ ۖ وَٱللَّهُ هُوَ ٱلْغَنِىُّ ٱلْحَمِيدُ ﴿١٥﴾ ﴾ [فاطر الآية: ١٥].

١٩ – قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَٰكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَىٰ وَجَعَلْنَٰكُمْ شُعُوبًا وَقَبَآئِلَ لِتَعَارَفُوٓا ۚ إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ ٱللَّهِ أَتْقَىٰكُمْ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ ﴿١٣﴾ ﴾ [الحجرات الآية: ١٣].

٢٠ – قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلْإِنسَٰنُ إِنَّكَ كَادِحٌ إِلَىٰ رَبِّكَ كَدْحًا فَمُلَٰقِيهِ ﴿٦﴾ ﴾ [الانشقاق الآية: ٦].

٢١ – قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلْإِنسَٰنُ مَا غَرَّكَ بِرَبِّكَ ٱلْكَرِيمِ ﴿٦﴾ ٱلَّذِى خَلَقَكَ فَسَوَّىٰكَ فَعَدَلَكَ ﴿٧﴾ فِىٓ أَىِّ صُورَةٍ مَّا شَآءَ رَكَّبَكَ ﴿٨﴾ ﴾ [الانفطار الآيات: ٦ – ٨].

٢٢ – قال تعالى: ﴿ يَٰبَنِىٓ ءَادَمَ قَدْ أَنزَلْنَا عَلَيْكُمْ لِبَاسًا يُوَٰرِى سَوْءَٰتِكُمْ وَرِيشًا ۖ وَلِبَاسُ ٱلتَّقْوَىٰ ذَٰلِكَ خَيْرٌ ۚ ذَٰلِكَ مِنْ ءَايَٰتِ ٱللَّهِ لَعَلَّهُمْ يَذَّكَّرُونَ ﴿٢٦﴾ ﴾ [الأعراف الآية: ٢٦].

٢٣ – قال تعالى: ﴿ يَٰبَنِىٓ ءَادَمَ لَا يَفْتِنَنَّكُمُ ٱلشَّيْطَٰنُ كَمَآ أَخْرَجَ أَبَوَيْكُم مِّنَ ٱلْجَنَّةِ يَنزِعُ عَنْهُمَا لِبَاسَهُمَا لِيُرِيَهُمَا سَوْءَٰتِهِمَآ ۗ إِنَّهُۥ يَرَىٰكُمْ هُوَ وَقَبِيلُهُۥ مِنْ حَيْثُ لَا تَرَوْنَهُمْ ۗ إِنَّا جَعَلْنَا ٱلشَّيَٰطِينَ أَوْلِيَآءَ لِلَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ ﴿٢٧﴾ ﴾ [الأعراف الآية: ٢٧].

٢٤ – قال تعالى: ﴿ ۞ يَٰبَنِىٓ ءَادَمَ خُذُوا زِينَتَكُمْ عِندَ كُلِّ مَسْجِدٍ وَكُلُوا وَٱشْرَبُوا وَلَا تُسْرِفُوٓا ۚ إِنَّهُۥ لَا يُحِبُّ ٱلْمُسْرِفِينَ ﴿٣١﴾ ﴾ [الأعراف الآية: ٣١].

٢٥ – قال تعالى: ﴿ يَٰبَنِىٓ ءَادَمَ إِمَّا يَأْتِيَنَّكُمْ رُسُلٌ مِّنكُمْ يَقُصُّونَ عَلَيْكُمْ ءَايَٰتِى ۙ فَمَنِ ٱتَّقَىٰ وَأَصْلَحَ فَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ ﴿٣٥﴾ ﴾ [الأعراف الآية: ٣٥].

٢٦ – قال تعالى: ﴿ ۞ أَلَمْ أَعْهَدْ إِلَيْكُمْ يَٰبَنِىٓ ءَادَمَ أَن لَّا تَعْبُدُوا ٱلشَّيْطَٰنَ ۖ إِنَّهُۥ لَكُمْ عَدُوٌّ مُّبِينٌ ﴿٦٠﴾ وَأَنِ ٱعْبُدُونِى ۚ هَٰذَا صِرَٰطٌ مُّسْتَقِيمٌ ﴿٦١﴾ ﴾ [الأعراف الآيتان: ٦٠ – ٦١].

٢٧ – قال تعالى: ﴿ يَٰمَعْشَرَ ٱلْجِنِّ وَٱلْإِنسِ إِنِ ٱسْتَطَعْتُمْ أَن تَنفُذُوا مِنْ أَقْطَارِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ فَٱنفُذُوا ۚ لَا تَنفُذُونَ إِلَّا بِسُلْطَٰنٍ ﴿٣٣﴾ ﴾ [الرحمن الآية: ٣٣].

٢٨ – قال تعالى: ﴿ يَٰمَعۡشَرَ ٱلۡجِنِّ وَٱلۡإِنسِ أَلَمۡ يَأۡتِكُمۡ رُسُلٞ مِّنكُمۡ يَقُصُّونَ عَلَيۡكُمۡ ءَايَٰتِي وَيُنذِرُونَكُمۡ لِقَآءَ يَوۡمِكُمۡ هَٰذَاۚ قَالُواْ شَهِدۡنَا عَلَىٰٓ أَنفُسِنَاۖ وَغَرَّتۡهُمُ ٱلۡحَيَوٰةُ ٱلدُّنۡيَا وَشَهِدُواْ عَلَىٰٓ أَنفُسِهِمۡ أَنَّهُمۡ كَانُواْ كَٰفِرِينَ ﴾ [الأنعام الآية: ١٣٠].

المطلب الثالث: معالم النداءات للناس في القرآن الكريم

١ – النداءات للناس في القرآن الكريم مجموعها (٢٨) نداء فقط، وموضوعاتها القضايا العقدية الكبرى فقد تضمنت بيان مصادر تلقي الدين، وهما القرآن الكريم وما جاء عن الرسول – صلى الله عليه وسلم –، والتوحيد خصوصاً توحيد العبادة، والتذكير باليوم الآخر والحساب والجزاء، وضعف الإنسان وحاجته إلى ربه، وقد تتضمن الآية الواحدة أكثر من موضوع من موضوعات النداءات، كما تضمنت آيتان نداء الرب تعالى الجن والإنس جميعاً.

وهنا يظهر غرض النداء الأول وهو التنبيه على عظم الأمر الذي نودوا من أجله، فنزل عموم الناس منزلة الغافل والساهي أو منزلة المقصر في الأمر، ومن ذلك أيضاً أنه لعظم الذات الإلهية وعلوها كان من الطبيعي الفصل بحرف النداء بين ما يصدر منه تعالى ومن يصدر له، وأن دعوة الناس إلى هذا الدين تكون من خلال هذه القضايا الكبرى[١٢].

٢ – استأثرت مصادر تلقي الدين والتوحيد بأكثر آيات النداءات للناس، فقد جاء التأكيد على مصدر تلقي الدين في (٨) آيات من النداءات (٢٨)، وهما القرآن الكريم وما جاء عن الرسول – صلى الله عليه وسلم –، وجاء التأكيد المباشر على التوحيد بأنواعه في (١١) آية من (٢٨) آية، وجاء التأكيد على توحيد العبادة في (٦) آيات من (١١) آية، والآيات الخمس الأخرى جاء فيها تقرير توحيد الربوبية وتوحيد الأسماء والصفات والاستدلال بهما على توحيد العبادة، كما قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱعۡبُدُواْ رَبَّكُمُ ٱلَّذِي خَلَقَكُمۡ وَٱلَّذِينَ مِن قَبۡلِكُمۡ لَعَلَّكُمۡ تَتَّقُونَ ﴾ [البقرة الآية: ٢١]، فاستدل على وجوب عبادته وحده بأنه ربكم الذي رباكم بأصناف النعم فخلقكم بعد العدم وخلق الذين من قبلكم وأنعم عليكم بالنعم الظاهرة والباطنة[١٣].

٣ – جاءت النداءات للناس في القضايا العقدية الكبرى[١٤] التي كثر فيها النزاع بين المسلمين والأمم الأخرى، وبين الفرق الإسلامية، فمصادر تلقي الدين وتوحيد العبادة مما خالفت فيه الأمم رسلهم، وخالفت فيهما غالب الفرق المنتسبة للإسلام، واليوم الآخر مما خالفت فيه الأمم الضالة، وبعض الفرق الإسلامية.

وأكثر القضايا التي حصل فيها النزاع بين أهل السنة والجماعة وغالب الفرق المنتسبة للإسلام قضية

(١٢) الشامي، ١٤٢٧هـ، ص٢٠، ٣٢؛ والعمري، ١٤٢٩هـ، ص١٨٩، ١٩٤.

(١٣) السعدي، ١٤٢٣هـ، ص٤٥.

(١٤) الشامي، ١٤٢٧هـ، ص٢٠.

التوحيد، خاصة توحيد العبادة وتوحيد الأسماء والصفات خاصة إثبات الصفات الفعلية، فهذا مما خالفت فيه الفرق الكلامية كلها، ومن وافقهم من الرافضة والزيدية والصوفية والباطنية، واليوم الآخر مما خالفت المعتزلة والرافضة وغيرهم في جملة من مسائله.

٤ – نداء الناس في القرآن الكريم جاء مدعماً بالأدلة العقلية التي تقبلها الفطر والعقول، وكانت صريحة وفي غاية الاختصار والبيان[(١٥)]، كما قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱذۡكُرُواْ نِعۡمَتَ ٱللَّهِ عَلَيۡكُمۡۚ هَلۡ مِنۡ خَٰلِقٍ غَيۡرُ ٱللَّهِ يَرۡزُقُكُم مِّنَ ٱلسَّمَآءِ وَٱلۡأَرۡضِۚ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَۖ فَأَنَّىٰ تُؤۡفَكُونَ ۝ ﴾ [فاطر الآية: ٣] في هذا النداء استدل على توحيده في إفراد العبادة بأنه سبحانه المستقل بالخلق والرزق، فكذلك فليفرد بالعبادة ولا يشرك به غيره من الأصنام والأنداد والأوثان، ولهذا قال تعالى: ﴿ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَۖ فَأَنَّىٰ تُؤۡفَكُونَ ۝ ﴾ أي فكيف تؤفكون بعد هذا البيان، ووضوح هذا البرهان، ففي هذه النداء تقرير التوحيد بالأدلة العقلية التي لا ترد، والعجب من حال المشركين يقرون بانفراد الله تعالى بخلقهم ورزقهم ويعبدون معه غيره[(١٦)].

وقال تعالى: ﴿ ۞ أَلَمۡ أَعۡهَدۡ إِلَيۡكُمۡ يَٰبَنِيٓ ءَادَمَ أَن لَّا تَعۡبُدُواْ ٱلشَّيۡطَٰنَۖ إِنَّهُۥ لَكُمۡ عَدُوّٞ مُّبِينٞ ۝ وَأَنِ ٱعۡبُدُونِيۚ هَٰذَا صِرَٰطٞ مُّسۡتَقِيمٞ ۝ ﴾ [يس الآية: ٦٠ – ٦١] قال سبحانه بعدها ﴿ أَفَلَمۡ تَكُونُواْ تَعۡقِلُونَ ۝ ﴾ [يس الآية: ٦٢] أي: فلا كان لكم عقل يأمركم بموالاة ربكم ووليكم الحق، ويزجركم عن اتخاذ أعدى الأعداء لكم ولياً، فلو كان لكم عقل صحيح لما فعلتم ذلك[(١٧)].

كما ضرب سبحانه الأمثلة العقلية الواضحة، قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ضُرِبَ مَثَلٞ فَٱسۡتَمِعُواْ لَهُۥٓۚ إِنَّ ٱلَّذِينَ تَدۡعُونَ مِن دُونِ ٱللَّهِ لَن يَخۡلُقُواْ ذُبَابٗا وَلَوِ ٱجۡتَمَعُواْ لَهُۥۖ وَإِن يَسۡلُبۡهُمُ ٱلذُّبَابُ شَيۡـٔٗا لَّا يَسۡتَنقِذُوهُ مِنۡهُۚ ضَعُفَ ٱلطَّالِبُ وَٱلۡمَطۡلُوبُ ۝ ﴾ [الحج الآية: ٧٣] حقيق على كل عبد أن يستمع لهذا المثل ويتدبره حق تدبره فإنه يقطع موارد الشرك من قلبه[(١٨)].

وهنا مشهد عظيم الدلالة، فقد جاء في آيات نداء المؤمنين أن ينادوا بصفة العقل واللب[(١٩)]، بينما النداءات للناس الدعوة لإعمال العقل والتفكر والتدبر، وفي هذا الرد على من زعم أن الرسل – عليهم السلام – جاءت بالأخبار دون العلوم العقلية، والصواب أن العلوم النبوية ليست مقصورة على الخبر، بل الرسل صلوات الله عليهم بينت العلوم العقلية؛ التي بها يتم دين الله علماً وعملاً[(٢٠)].

٥ – جاء نداء الناس في القرآن الكريم متضمناً

---

(١٥) ابن القيم، د.ت، ١٣/٢؛ وابن القيم، ١٤١٢هـ، ٣١٦/٢.

(١٦) ابن كثير، ١٤٠٣هـ، ٥٤٧/٣؛ والجزائري، ١٤٢٩هـ، ٢٦١/٤.

(١٧) السعدي، ١٤٢٣هـ، ص٦٩٨.

(١٨) ابن القيم، ١٤٠٢هـ، ص٤٧.

(١٩) العمري، ١٤٢٩هـ، ص١٩٢.

(٢٠) ابن تيمية، ١٤١٢هـ، ٢٤٢/٩.

الترغيب والترهيب، والبشرى والتحذير، الترغيب في رحمة الله وجنته ومغفرته ونصره، والبشرى للمؤمنين بالجنة، والترهيب من غضبه وعقابه وسخطه وخذلانه، وتحذير من كفر من النار، وقد تشتمل الآية على الترغيب والترهيب معاً، قال تعالى: ﴿ قُلْ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنَّمَآ أَنَا۠ لَكُمْ نَذِيرٌ مُّبِينٌ ۝ فَٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ وَعَمِلُوا۟ ٱلصَّٰلِحَٰتِ لَهُم مَّغْفِرَةٌ وَرِزْقٌ كَرِيمٌ ۝ وَٱلَّذِينَ سَعَوْا۟ فِىٓ ءَايَٰتِنَا مُعَٰجِزِينَ أُو۟لَٰٓئِكَ أَصْحَٰبُ ٱلْجَحِيمِ ۝ ﴾ [الحج الآية: ٤٩]، وقال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنَّ وَعْدَ ٱللَّهِ حَقٌّ ۖ فَلَا تَغُرَّنَّكُمُ ٱلْحَيَوٰةُ ٱلدُّنْيَا ۖ وَلَا يَغُرَّنَّكُم بِٱللَّهِ ٱلْغَرُورُ ۝ ﴾ [فاطر الآية: ٥] ذكر بعد ذلك أن الناس انقسموا بحسب طاعة الشيطان وعدمها إلى قسمين، وذكر جزاء كل منهما، فقال: ﴿ ٱلَّذِينَ كَفَرُوا۟ لَهُمْ عَذَابٌ شَدِيدٌ ﴾ أي: جحدوا ما جاءت به الرسل، ودلت عليه الكتب ﴿ لَهُمْ عَذَابٌ شَدِيدٌ ﴾ [فاطر الآية: ٧] في نار جهنم، شديد في ذاته ووصفه، وأنهم خالدون فيها أبداً[٢١]، وذكر جزاء المؤمنين فقال: ﴿ وَٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ وَعَمِلُوا۟ ٱلصَّٰلِحَٰتِ لَهُم مَّغْفِرَةٌ وَأَجْرٌ كَبِيرٌ ۝ ﴾ [فاطر الآية: ٧]، وقال تعالى: ﴿ ۞ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ أَنتُمُ ٱلْفُقَرَآءُ إِلَى ٱللَّهِ ۖ وَٱللَّهُ هُوَ ٱلْغَنِىُّ ٱلْحَمِيدُ ۝ ﴾ [فاطر الآية: ١٥] قال سبحانه بعدها: ﴿ إِن يَشَأْ يُذْهِبْكُمْ وَيَأْتِ بِخَلْقٍ جَدِيدٍ ۝ ﴾ [فاطر الآية: ١٦] ويحتمل المعنى وجهين كلاهما تهديد، إما أن يكون

(٢١) السعدي، ١٤٢٣هـ، ص٦٨٥.

المراد: تهديد لهم بالهلاك والإبادة، وأن مشيئته غير قاصرة عن ذلك، ويحتمل إثبات البعث والنشور، وأن مشيئة الله تعالى نافذة في كل شيء[٢٢].

٦ – التلطف بالمنادين ورحمتهم والتنوع في التسمية للمنادين، فقد جاء في (١٠) آيات من آيات نداء الناس اختيار وصف الرب المضاف إلى ضمير الناس «ربكم» دون اسم الجلالة للتنبيه على أنها ربانية المصدر، وأنها إرشاد من الذي يحب صلاح عباده، ويدعوهم إلى ما فيه نفعهم، شأن من يرب أي يسوس ويدبر، فهي نداءات رحمة وشفقة من الرؤوف الرحيم[٢٣].

وجاء النداء بعلم الجنس «الناس» ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ﴾ دون التصريح بالصفة الحقيقية التي هي «الكفر» وفي هذا ترك المواجهة بصفة سيئة لم تتهيأ نفوسهم لاستماعها، وفي هذا لفتة قرآنية عظيمة، والغالب في القرآن أن المراد هم المشركون[٢٤]، وتأتي هذه المعاني في النداء ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلْإِنسَٰنُ ﴾.

وجاء النداء للناس بوصفهم أبناء لآدم – عليه السلام – كما قال تعالى: ﴿ يَٰبَنِىٓ ءَادَمَ ﴾ ونودوا بهذه الصفة للتنبيه إلى ما كان من أبيهم حين أطاع الشيطان،

(٢٢) السعدي، ١٤٢٣هـ، ص٦٨٧.

(٢٣) ابن عاشور، د.ت، ٣٠٨/١١؛ وبالي، ١٤١١هـ، ص١٨٠؛ والشامي، ١٤٢٧هـ، ص٢٣.

(٢٤) العمري، ١٤٢٩هـ، ص١٩٥؛ وابن عاشور، د.ت، ١٠١/٢، ٣٣٨/١٧.

والتحذير من مكائده، والنداء بهذه الصفة جاء بعد ذكر الله تعالى لقصة آدم في سورة الأعراف وما لقيه من وسوسة الشيطان، أعقبها بثلاثة نداءات صدرت بـ«يابنى آدم»، فلمخاطبتهم بهذا الوصف وقع عجيب، وذلك أن من شأن الذرية أن تثأر لآبائها وتعادى عدوهم، وتحترس من الوقوع في شركه[٢٥].

وجاء تقديم الجن على الإنس في النداء كما قال تعالى: ﴿ يَٰمَعۡشَرَ ٱلۡجِنِّ وَٱلۡإِنسِ ﴾ لأن استجابة الإنس أفضل من استجابة الجن، فالنبوة في الإنس وإبليس من الجن، وباستقراء مواطن ورود الجن والإنس في القرآن الكريم يلاحظ أنه يغلب تقديم الجن على الإنس في مواطن الضلال والعذاب، وتقديم الإنس في مواطن الطاعة والرحمة، ولذا قدم الجن في النداء لحاجتهم إلى البلاغ أكثر من الإنس، وكأن الجن هم الأحق بالتنبيه من الغفلة والإرشاد لعظم الأمر الذي نودوا من أجله[٢٦].

بل في قوله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱتَّقُواْ رَبَّكُمُ ٱلَّذِي خَلَقَكُم مِّن نَّفۡسٖ وَٰحِدَةٖ وَخَلَقَ مِنۡهَا زَوۡجَهَا ﴾ [النساء الآية: ١] تظهر المناسبة بين وحدة النوع ووحدة الاعتقاد[٢٧]، فكما أن أباكم واحد فكذلك الدين الذي أمركم به ربكم، وكذلك آية الحجرات، وهكذا نجد تآزراً بين النداء (حرف النداء والمنادى) وبين سائر مكونات جملة النداء في القرآن الكريم[٢٨].

٧ – من ميزات هذه النداءات الربانية الشمول، فهي شامله في موضوعاتها وزمنها، فنرى فيها الإشارة لكثير من مسائل الدين مع تأكيدها على القضايا الكبرى التي سبق ذكرها، نجد فيها ذكر أركان الإيمان الستة كلها، فقد جاءت النداءات للناس بالإيمان بالله والكتب والرسل واليوم الآخر، أما الإيمان بالقدر فقد جاءت الإشارة إليه في قوله تعالى: ﴿ قُلۡ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِن كُنتُمۡ فِي شَكّٖ مِّن دِينِي فَلَآ أَعۡبُدُ ٱلَّذِينَ تَعۡبُدُونَ مِن دُونِ ٱللَّهِ وَلَٰكِنۡ أَعۡبُدُ ٱللَّهَ ٱلَّذِي يَتَوَفَّىٰكُمۡ ﴾ [يونس الآية: ١٠٤]، جاء في تفسيرها لا يؤمن عبد حتى يوقن أن ما أراده الله له من خير أو شر لا يستطيع أحد دفعه ولا تحويله، بحال من الأحوال، كما جاء في سياقها[٢٩]، كما جاءت الإشارة للملائكة في آيات كثيرة متضمنة لأفعال الرب تعالى وعظمته وقدرته.

بل في قوله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱعۡبُدُواْ رَبَّكُمُ ٱلَّذِي خَلَقَكُمۡ وَٱلَّذِينَ مِن قَبۡلِكُمۡ لَعَلَّكُمۡ تَتَّقُونَ ﴾ [البقرة الآية: ٢١] والآيات بعدها نداء قوي موجهاً للعالم كله بثلاثة مطالب: أن لا تعبدوا إلا الله ولا تشركوا به شيئاً، وأن آمنوا بكتابه الذي نزله على عبده، واتقوا

(٢٥) ابن عاشور، د.ت، ٧٣/٤ القسم الثاني؛ والعمري، ١٤٢٩هـ، ص١٩٨ – ١٩٩.
(٢٦) العمري، ١٤٢٩هـ، ص١٩٧.
(٢٧) ابن عاشور، د.ت، ٢١٤/٤.
(٢٨) العمري، ١٤٢٩هـ، ص١٦٣.
(٢٩) السعدي، ١٤٢٣هـ، ص٣٧٥؛ وابن كثير، ١٤٠٣هـ، ٤٣٤/٢.

أليم عذابه، وابتغوا جزيل ثوابه، وهذه المطالب الثلاثة هي الأركان الثلاثة للعقيدة الإسلامية، ومرتبة على ترتيبها الطبيعي، من المبدأ إلى الواسطة إلى الغاية، وترى كل واحد من الركنين الأولين قد أقيم على أساس البرهان العقلي القاطع لكل شبهة[٣٠].

كما جاءت شاملة في أنواع العبادت كلها، قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱذْكُرُوا۟ نِعْمَتَ ٱللَّهِ عَلَيْكُمْ ﴾ [فاطر الآية: ٣]، ففي هذا النداء يأمر تعالى جميع الناس أن يذكروا نعمته عليهم، وهذا شامل لذكرها بالقلب اعترافاً، وباللسان ثناءً، وبالجوارح انقياداً[٣١].

وأما شمولها في الزمن فهي في الدنيا والآخرة قال تعالى: ﴿ يَٰمَعْشَرَ ٱلْجِنِّ وَٱلْإِنسِ أَلَمْ يَأْتِكُمْ رُسُلٌ مِّنكُمْ يَقُصُّونَ عَلَيْكُمْ ءَايَٰتِى وَيُنذِرُونَكُمْ لِقَآءَ يَوْمِكُمْ هَٰذَا ﴾ [الأنعام الآية: ١٣٠]، وقال تعالى: ﴿ ۞ أَلَمْ أَعْهَدْ إِلَيْكُمْ يَٰبَنِىٓ ءَادَمَ أَن لَّا تَعْبُدُوا۟ ٱلشَّيْطَٰنَ ۖ إِنَّهُۥ لَكُمْ عَدُوٌّ مُّبِينٌ ۝ ﴾ [يس الآية: ٦٠] وهذان النداءان يكونان يوم القيامة[٣٢]، وقد حذر الله البشر وأنذرهم هذا اليوم العظيم في الحياة الدنيا في (٨) آيات من آيات النداء، فليس لأحد عذر بعد هذا النداء والتحذير والإنذار.

ومعالم هذه النداءات الربانية كثيرة، وشواهدها ظاهرة في غالب الآيات.

(٣٠) دراز، ١٤٢١هـ، ص٢١٦.

(٣١) السعدي، ١٤٢٣هـ، ص٦٨٤.

(٣٢) السعدي، ١٤٢٣هـ، ص٦٩٨.

المبحث الثاني

قضايا العقيدة في نداء الناس في القرآن الكريم

تضمن نداء الناس القضايا العقدية الكبرى، وهي بيان مصادر تلقي الدين، والتوحيد، والتذكير باليوم الآخر والحساب والجزاء، وضعف الإنسان وحاجته إلى ربه، ونبذ العنصرية والتحذير من الشيطان، فهي شاملة في موضوعاتها لأركان الإيمان الستة كلها، فقد جاء فيها الإيمان بالله والكتب والرسل واليوم الآخر، والإشارة للإيمان بالقدر والملائكة كما تقدم بيانه، وهذه الأركان قد وردت في قول النبي – صلى الله عليه وسلم –: «الإيمان: أن تؤمن بالله، وملائكته، وكتبه، ورسله، واليوم الآخر، وتؤمن بالقدر خيره وشره»[٣٣].

وقد اشتملت النداءات للناس على أهم قضايا أركان الإيمان الستة فقط، ففي الركن الأول الإيمان جاء بيان التوحيد، وفي الركن الثالث الإيمان بالكتب جاءت الدعوة للإيمان بالقرآن الكريم، وفي الركن الرابع الإيمان بالرسل جاءت الدعوة للإيمان بالرسول – صلى الله عليه وسلم –، وفي الركن الخامس جاء بيان اليوم الآخر، والركن السادس القضاء والقدر متعلق بالركن الأول فلم يأت في آيات النداء مفرداً،

(٣٣) أخرجه البخاري، ١٤١١هـ، ٤٠/١، ح (٥٠) في (كتاب *الإيمان*، باب سؤال جبريل النبي – صلى الله عليه وسلم –)؛ ومسلم، ١٤١٣هـ، ٣٧/١، ح (٨) في (كتاب *الإيمان*، باب بيان الإيمان والإسلام)، واللفظ لمسلم.

وكذلك الركن الثاني الإيمان بالملائكة متعلق بالأركان الأخرى.

المطلب الأول: مصادر تلقي الدين في نداء النــاس في القرآن الكريم

منهج تلقي الدين: هو الطريقة التي يستمد منها الدين من حيث المصادر والأسلوب.

والمنهج الحق الذي عليه أهل السنة والجماعة والسلف الصالح هو تلقي الدين من الكتاب والسنة والإجماع، والإجماع مبني على الكتاب والسنة(٣٤).

وقد تجلى منهج تلقي الإسلام في النداءات الربانية بصورة واضحة قاطعة لكل خلاف، فقد جاء بيان مصادر تلقي الدين وهما القرآن الكريم وسنة الرسول – صلى الله عليه وسلم –، كما في النداءات الربانية التالية.

أولاً: الدعوة للإيمان بالقرآن الكريم في نــداء الناس

القرآن الكريم كلام الله ووحيه، نزل به جبريل على الرسول – صلى الله عليه وسلم –، قرآناً عربياً لقوم يعلمون بشيراً ونذيراً(٣٥).

ولذا نادى الرب سبحانه الناس جميعاً للإيمان بكتابه، ووصفه بالصفات العظيمة، فوصفه بأنه حق ونور وشفاء لما في الصدور، وهدى ورحمة للمؤمنين، كما في هذه الآيات.

١ – قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ قَدۡ جَآءَكُم بُرۡهَٰنٞ مِّن رَّبِّكُمۡ وَأَنزَلۡنَآ إِلَيۡكُمۡ نُورٗا مُّبِينٗا ﴿١٧٤﴾ ﴾ [النساء الآية: ١٧٤]

ينادي الرب تبارك وتعالى سائر الناس من جميع أصناف الملل، يهودها ونصاراها ومشركيها، قد جاءتكم حجة من الله تبرهن لكم بطلان ما أنتم عليه مقيمون من أديانكم ومللكم، وهو محمد – صلى الله عليه وسلم –، الذي جعله الله عليكم حجة قطع بها عذركم، وأبلغ إليكم في المعذرة بإرساله إليكم، مع تعريفه إياكم صحة نبوّته وتحقيق رسالته، وأنزلنا إليكم معه نوراً مبيناً، يعني: يبين لكم المحجّة الواضحة والسبل الهادية إلى ما فيه لكم النجاة من عذاب الله وأليم عقابه إن سلكتموها واستنرتم بضوئه، وذلك النور المبين هو القرآن الذي أنزله الله على محمد – صلى الله عليه وسلم –(٣٦).

٢ – قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ قَدۡ جَآءَتۡكُم مَّوۡعِظَةٞ مِّن رَّبِّكُمۡ وَشِفَآءٞ لِّمَا فِي ٱلصُّدُورِ وَهُدٗى وَرَحۡمَةٞ لِّلۡمُؤۡمِنِينَ ﴿٥٧﴾ ﴾ [يونس الآية: ٥٧]، بعد تقرير قضايا العقيدة الكبرى الثلاث: التوحيد، والنبوة، والبعث والجزاء، نادى الله تعالى العرب والعجم سواء، وفيهم الجاهل والفاسق والمريض بالشرك والكفر، والضال عن الحق، والمعذب في جسمه ونفسه، يا أيها الناس قد جاءكم القرآن يحمل كل ذلك لكم فآمنوا به واتبعوا

(٣٤) العقل، ١٤١٨هـ، ص٢٩٧ – ٢٩٨.

(٣٥) الصابوني، ١٤١٩هـ، ص١٦٦.

(٣٦) الطبري، ١٤١٢هـ، ٤/٣٧٧؛ والجزائري، ١٤٢٩هـ، ١/٤٦٣.

النور الذي يحمله وتداووا به واهتدوا بنوره تشفوا وتكملوا عقلاً وخلقاً وروحاً وتسعدوا في الحياتين معاً[٣٧].

٣ – قال تعالى: ﴿ قُلْ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ قَدْ جَآءَكُمُ ٱلْحَقُّ مِن رَّبِّكُمْ ۖ فَمَنِ ٱهْتَدَىٰ فَإِنَّمَا يَهْتَدِى لِنَفْسِهِۦ ۖ وَمَن ضَلَّ فَإِنَّمَا يَضِلُّ عَلَيْهَا ۖ وَمَآ أَنَا۠ عَلَيْكُم بِوَكِيلٍ ﴾ [يونس الآية: ١٠٨].

يقول تعالى بعد ذكره لنبيه محمد – صلى الله عليه وسلم –: ﴿ قُلْ ﴾ يا محمد للناس ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ قَدْ جَآءَكُمُ ٱلْحَقُّ مِن رَّبِّكُمْ ﴾ يعني: كتاب الله، فيه بيان كلّ ما بالناس إليه حاجة من أمر دينهم، ﴿ فَمَنِ ٱهْتَدَىٰ ﴾ يقول: فمن استقام فسلك سبيل الحقّ، وصدّق بما جاء من عند الله من البيان، ﴿ فَإِنَّمَا يَهْتَدِى لِنَفْسِهِۦ ﴾ يقول: فإنما يستقيم على الهدى، ويسلك قصد السبيل لنفسه، ﴿ وَمَآ أَنَا۠ عَلَيْكُم بِوَكِيلٍ ﴾ يقول: وما أنا عليكم بمسلط على تقويمكم، إنما أمركم إلى الله، وهو الذي يقوّم من شاء منكم، وإنما أنا رسول مبلغ أبلغكم ما أرسلت به إليكم[٣٨].

ومن الآيات التي جاء فيها الدعوة للإيمان بالقران الكريم قوله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ قَدْ جَآءَكُمُ ٱلرَّسُولُ بِٱلْحَقِّ مِن رَّبِّكُمْ فَـَٔامِنُوا۟ خَيْرًا لَّكُمْ ۚ وَإِن تَكْفُرُوا۟ فَإِنَّ لِلَّهِ مَا فِى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ ۚ وَكَانَ ٱللَّهُ عَلِيمًا حَكِيمًا ﴾ [النساء الآية: ١٧٠]، فهذه الآية تتضمن إعلاناً إلهياً موجهاً إلى الناس كافة[٣٩]، قد ﴿ جَآءَكُمُ ٱلرَّسُولُ ﴾ يريد محمداً – صلى الله عليه وسلم –، ﴿ بِٱلْحَقِّ ﴾ بالقرآن، وقيل: بالدين الحق؛ وقيل: بشهادة أن لا إله إلا الله، وقيل: الباء للتعدية؛ أي جاءكم ومعه الحق[٤٠].

ثانياً: وجوب الإيمان بالرسول – صلى الله عليه وسلم – في نداء الناس في القرآن الكريم

الرسل هم سفراء الله إلى عباده، وحملة وحيه، مهمتهم الأولى هي إبلاغ الوحي إلى الناس، ورسولنا – صلى الله عليه وسلم – هو خاتم الرسل – عليهم السلام – وأفضلهم، نادى الرب تعالى الناس كلهم للإيمان به واتباعه، وبشر من آمن به وحذر من خالف أمره وعصاه، ووصفه ربه بالنبي الأمي، وأنه برهان لأنه بأميته وكماله لا مطمع لبشريّ أن يساميه، وأنه رسول الله للناس جميعاً، وأنه نذير مبين، وأن الدين الذي جاء به حق، وأخبر سبحانه أنه سيسأل الناس عن الإيمان بالرسل يوم القيامة، كما في هذه الآيات.

١ – قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ قَدْ جَآءَكُمُ ٱلرَّسُولُ بِٱلْحَقِّ مِن رَّبِّكُمْ فَـَٔامِنُوا۟ خَيْرًا لَّكُمْ ۚ وَإِن تَكْفُرُوا۟ فَإِنَّ لِلَّهِ مَا فِى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ ۚ وَكَانَ ٱللَّهُ عَلِيمًا حَكِيمًا ﴾ [النساء الآية: ١٧٠] هذه الآية مخاطبة لجميع الناس، فهي مما خوطب به الناس بعد الهجرة، تتضمن إعلاناً إلهياً

(٣٧) الجزائري، ١٤٢٩هـ، ٣٦٠/٢.

(٣٨) الطبري، ١٤١٢هـ، ٦١٩/٦.

(٣٩) الجزائري، ١٤٢٩هـ، ٤٦٠/١؛ والسعدي، ١٤٢٣هـ، ص٢١٥.

(٤٠) القرطبي، د.ت، ٢٠/٦.

موجهاً إلى الناس كافة مشركين وأهل كتاب ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ قَدْ جَآءَكُمُ ٱلرَّسُولُ ﴾ الكامل الخاتم جاءكم بالدين الحق من ربكم فآمنوا به خيراً لكم، وإن أبيتم وأعرضتم إيثاراً للشر على الخير والضلال على الهدى فاعلموا أن لله ما في السموات والأرض خلقاً وملكاً وتصرفاً، وسيجزيكم بما اخترتم من الكفر والضلال جهنم وساءت مصيراً، فإنه عليم بمن استجاب لندائه فآمن وأطاع، فالرسالة المحمدية عامة لسائر الناس أبيضهم وأصفرهم[41].

٢ – قال تعالى: ﴿ قُلْ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنِّى رَسُولُ ٱللَّهِ إِلَيْكُمْ جَمِيعًا ٱلَّذِى لَهُۥ مُلْكُ ٱلسَّمَـٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ ۖ لَآ إِلَـٰهَ إِلَّا هُوَ يُحْىِۦ وَيُمِيتُ ۖ فَـَٔامِنُوا۟ بِٱللَّهِ وَرَسُولِهِ ٱلنَّبِىِّ ٱلْأُمِّىِّ ٱلَّذِى يُؤْمِنُ بِٱللَّهِ وَكَلِمَـٰتِهِۦ وَٱتَّبِعُوهُ لَعَلَّكُمْ تَهْتَدُونَ ﴿١٥٨﴾ ﴾ [الأعراف الآية:١٥٨] هذا النداء جملة معترضة بين قصص بني إسرائيل، جاءت مستطردة لمناسبة ذكر الرسول الأمي، تذكيراً لبني إسرائيل بما وعد الله به موسى – عليه السلام –، وإيقاظاً لأفهامهم بأن محمداً – صلى الله عليه وسلم – هو مصداق الصفات التي علمها الله موسى.

والخطاب بـ«يا أيها الناس» لجميع البشر، وضمير التكلم ضمير الرسول محمد – صلى الله عليه وسلم –، وتأكيد الخبر بـ«إن» باعتبار أن في جملة المخاطبين منكرين ومترددين، استقصاء في إبلاغ الدعوة إليهم، وتأكيد ضمير المخاطبين بوصف «جميعاً» الدال نصاً على العموم، لرفع احتمال تخصيص رسالته بغير بني إسرائيل، فإن من اليهود فريقاً كانوا يزعمون أن محمداً – صلى الله عليه وسلم – نبي ويزعمون أنه نبي العرب خاصة.

والمقصود من ذكر الأوصاف الثلاثة في قوله تعالى ﴿ ٱلَّذِى لَهُۥ مُلْكُ ٱلسَّمَـٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ ۖ لَآ إِلَـٰهَ إِلَّا هُوَ يُحْىِۦ وَيُمِيتُ ﴾: تذكير اليهود ووعظهم، حيث جحدوا نبوءة محمد – صلى الله عليه وسلم –، وزعموا أنه لا رسول بعد موسى، واستعظموا دعوة محمد – صلى الله عليه وسلم –، فكانوا يعتقدون أن موسى لا يشبهه رسول، فذكروا بأن الله مالك السماوات والأرض، وهو واهب الفضائل، فلا يستعظم أن يرسل رسولاً ثم يرسل رسولاً آخر، لأن الملك بيده، وأما مرتبة الرسالة فهي قابلة للتعدد، وبأن الله يحيي ويميت فكذلك هو يميت شريعة ويحيي شريعة أخرى.

وقد انتظم أن يفرع على هذه الصفات الثلاث الطلب الجازم بالإيمان بهذا الرسول في قوله ﴿ فَـَٔامِنُوا۟ بِٱللَّهِ وَرَسُولِهِ ٱلنَّبِىِّ ٱلْأُمِّىِّ ﴾ والمقصود طلب الإيمان بالنبي الأمي لأنه الذي سيق الكلام لأجله، ولكن لما صدر الأمر بخطاب جميع البشر وكان فيهم من لا يؤمن بالله، وفيهم من يؤمن بالله ولا يؤمن بالنبي الأمي، جمع بين الإيمان بالله والإيمان بالنبي الأمي في طلب واحد، ليكون هذا الطلب متوجهاً للفرق كلهم، ليجمعوا في إيمانهم بين الإيمان بالله والنبي الأمي.

(٤١) الجزائري، ١٤٢٩هـ، ٣٦٠/١.

وكلمات الله تشمل كتبه ووحيه للرسل، وأوثر هنا التعبير بكلماته، دون كتبه، لأن المقصود الإيماء إلى إيمان الرسول – صلى الله عليه وسلم – بأن عيسى كلمة الله، أي أثر كلمته، وهي أمر التكوين، إذ كان تكون عيسى عن غير سبب التكون المعتاد بل كان تكونه بقول الله «كن» فاقتضى أن الرسول عليه الصلاة والسلام يؤمن بعيسى، أي بكونه رسولاً من الله، وذلك قطع لمعذرة النصارى في التردد في الإيمان بمحمد – صلى الله عليه وسلم – واقتضى أن الرسول يؤمن بأن عيسى كلمة الله، وليس ابن الله، وفي ذلك بيان للإيمان الحق، ورد على اليهود فيما نسبوه إليه، ورد على النصارى فيما غلوا فيه[42].

٣ – قال تعالى: ﴿ قُلْ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنَّمَآ أَنَا۠ لَكُمْ نَذِيرٌ مُّبِينٌ ﴾ [الحج الآية: ٤٩] يأمر تعالى عبده ورسوله محمدا - صلى الله عليه وسلم - أن يخاطب الناس جميعا، بأنه رسول الله حقاً، مبشراً للمؤمنين بثواب الله، منذراً للكافرين والظالمين من عقابه، وقوله: ﴿ مُّبِينٌ ﴾ أي: بين الإنذار، وهو التخويف مع الإعلام بالمخوف، وذلك لأنه أقام البراهين الساطعة على صدق ما أنذرهم به، ثم ذكر تفصيل النذارة والبشارة[43].

وإطلاق لفظ البرهان على النبيّ محمد – صلى الله عليه وسلم – لأنه بأميته وكماله الذي لا مطمع لبشر أن يساميه فيه برهان على وجود الله وعلمه ورحمته[44].

وهذا النداء في الدنيا سيسأل الله الخلق يوم القيامة عنه، قال تعالى: ﴿ يَٰمَعْشَرَ ٱلْجِنِّ وَٱلْإِنسِ أَلَمْ يَأْتِكُمْ رُسُلٌ مِّنكُمْ يَقُصُّونَ عَلَيْكُمْ ءَايَٰتِى وَيُنذِرُونَكُمْ لِقَآءَ يَوْمِكُمْ هَٰذَا ۚ قَالُوا۟ شَهِدْنَا عَلَىٰٓ أَنفُسِنَا ۖ وَغَرَّتْهُمُ ٱلْحَيَوٰةُ ٱلدُّنْيَا وَشَهِدُوا۟ عَلَىٰٓ أَنفُسِهِمْ أَنَّهُمْ كَانُوا۟ كَٰفِرِينَ ﴾ [الأنعام الآية: ١٣٠] يخبر – سبحانه وتعالى – أنه يوم القيامة ينادي الجن والإنس بهذا النداء موبخاً لهم ألم يأتكم رسل من جنسكم تفهمون عنهم ويفهمون عنكم، يتلون عليكم آياتي ويخبرونكم بما تحمله من حجج وبراهين لتؤمنوا بي وتعبدوني وحدي.

فأجابوا قائلين: شهدنا على أنفسنا – وقد سبق أن غرتهم الحياة الدنيا فواصلوا الكفر والفسق والظلم – ﴿ وَشَهِدُوا۟ عَلَىٰٓ أَنفُسِهِمْ أَنَّهُمْ كَانُوا۟ كَٰفِرِينَ ﴾[45].

وقال تعالى: ﴿ يَٰبَنِىٓ ءَادَمَ إِمَّا يَأْتِيَنَّكُمْ رُسُلٌ مِّنكُمْ يَقُصُّونَ عَلَيْكُمْ ءَايَٰتِى ۙ فَمَنِ ٱتَّقَىٰ وَأَصْلَحَ فَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ ﴾ [الأعراف الآية: ٣٥] الخطاب في هذه الآية لجميع العالم، وكأن هذا الخطاب لجميع الأمم قديمها وحديثها، وهو متمكن لهم، ومتحصل منه لحاضري محمد – صلى الله عليه وسلم – أن هذا حكم الله في العالم منذ أنشأه، و﴿ يَأْتِيَنَّكُمْ ﴾ مستقبل وضع

(٤٢) ابن عاشور، د.ت، ٩/١٣٩-١٤١.

(٤٣) السعدي، ١٤٢٣هـ، ص٥٤١.

(٤٤) الجزائري، ١٤٢٩هـ، ١/٤٦٣.

(٤٥) الجزائري، ١٤٢٩هـ، ٢/٩٣-٩٤.

موضع ماض ليفهم أن الإتيان باق وقت الخطاب لتقوى الإشارة بصحة نبوة محمد – صلى الله عليه وسلم –، وهذا مراعاة وقت نزول الآية، وجائز أن يكون خاصاً بمشركي العرب وأن يكون المراد من الرسل محمد – صلى الله عليه وسلم – ذكر بصيغة الجمع تعظيماً وتكريماً له(٤٦).

وفي أربع آيات من آيات النداء الرباني للناس بدأت بقوله تعالى ﴿ قُلْ ﴾ التي هي أمر من الله تعالى لرسوله – صلى الله عليه وسلم –، فهو إذاً مبلغ ينفذ ما أمر به، وفي هذا رد على من يرفعه – صلى الله عليه وسلم – فوق مقام العبودية(٤٧).

المطلب الثاني: التوحيد في نداء الناس في القرآن الكريم

التوحيد أهم المطالب، ودعوة الرسل –عليهم السلام – من أولهم إلى آخرهم، وأهم أنواعه توحيد الألوهية، وقد جاء بيان التوحيد والدعوة إليه في (١١) آية من (٢٨) من آيات النداء الرباني للناس، وجاء بيان توحيد العبادة في (٦) آيات من (١١) آية، والآيات الخمس الأخرى جاء فيها تقرير توحيد الربوبية وتوحيد الأسماء والصفات والاستدلال بهما على توحيد العبادة، وهذا يدل على أهمية هذه القضية، وأذكر هنا ثلاث آيات على كل نوع من أنواع التوحيد الثلاثة.

أولاً: توحيد العبادة في نداء الناس في القرآن الكريم

توحيد العبادة أو توحيد الألوهية هو المسمى بالتوحيد الإرادي الطلبي أو العملي، والألوهية هي العبادة يقال: أله إلاهة وألوهة وألوهية بمعنى عبد عبادة(٤٨)، والهمزة واللام والهاء أصل واحد، وهو التعبد، فالإله الله ـ تعالى ـ وسمى بذلك لأنه معبود(٤٩).

وأدلة الكتاب والسنة دالة على وجوب إفراد الله بالعبادة، فتارة تأتي النصوص لبيان أن هذا التوحيد هو المقصود من خلق الخلق، وتارة تأتي لبيان أنه المقصود من إرسال الرسل وإنزال الكتب، وتارة تأتي للأمر به والحث عليه، وتارة لبيان ثواب من عمل به وعقاب من تركه، إلى غير ذلك.

وهذا بعض ما دلت عليه آيات القرآن الكريم المتضمنة النداءات للناس:

١ – قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱعۡبُدُواْ رَبَّكُمُ ٱلَّذِي خَلَقَكُمۡ وَٱلَّذِينَ مِن قَبۡلِكُمۡ لَعَلَّكُمۡ تَتَّقُونَ ﴾ [البقرة الآية:٢١] هذا أمر لكل الناس بأمر عام وهو العبادة الجامعة لامتثال أوامر الله واجتناب نواهيه وتصديق خبره، وهو أول أمر في ترتيب المصحف الشريف، وقد اشتمل على أعظم مأمور به(٥٠)، وقد فسر ابن عباس – رضي الله عنه – قوله تعالى: ﴿ ٱعۡبُدُواْ رَبَّكُمُ ﴾

(٤٦) ابن عطية، ١٤٢٢هـ، ٣٩٦/٢؛ وابن عاشور، د.ت، ١٠٦/٨.

(٤٧) الشامي، ١٤٢٧هـ، ص٢١.

(٤٨) الفيروزآبادي، ١٤١٣هـ، ص١٦٠٣، مادة «أله».

(٤٩) ابن فارس، د.ت، ١٢٧/١، مادة «أله».

(٥٠) السعدي، ١٤٢٣هـ، ص٤٥؛ والعباد، ١٤٢٩هـ، ص٢٣.

وَحِّدوا ربكم، وقال ابن عباس – رضي الله عنهما – أيضاً: كل ما ورد في القرآن من العبادة فمعناها التوحيد[٥١].

وهذه الآية دالة على توحيده تعالى بالعبادة وحده لا شريك له، وقد استدل بها بعض المفسرين من أهل الكلام على وجود الصانع تعالى ممن لا يعرفون توحيد العبادة، وهي دالة على ذلك بطريق الأولى[٥٢]، فقد استدل سبحانه على استحقاقه العبادة بالخلق، فامتن تعالى عليهم بما يعترفون به، ولا ينكرونه[٥٣].

٢ – قال تعالى: ﴿ قُلْ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِن كُنتُمْ فِى شَكٍّ مِّن دِينِى فَلَآ أَعْبُدُ ٱلَّذِينَ تَعْبُدُونَ مِن دُونِ ٱللَّهِ وَلَٰكِنْ أَعْبُدُ ٱللَّهَ ٱلَّذِى يَتَوَفَّىٰكُمْ ۖ وَأُمِرْتُ أَنْ أَكُونَ مِنَ ٱلْمُؤْمِنِينَ ﴾ [يونس: ١٠٤] دلت الآية على إعلان عظيم ومفاصلة كاملة للمشركين، وأن المؤمن لا يترك الحق مهما شكك فيه الناس، وعلى تحريم الشرك ووجوب تركه وترك أهله، وأن دعاء غير الله مهما كان المدعو شرك محرم فلا يحل أبداً، وإن سموه توسلاً، ولما كان دعاء النبي غير الله ممتنعاً فالكلام إذاً تعريض بالمشركين وتحذير للمؤمنين[٥٤].

وفي هذا النداء أمر سبحانه رسوله – صلى الله عليه وسلم – بأن يظهر التباين بين طريقته وطريقة المشركين، مخاطباً لجميع الناس، بقوله: إن كنتم في شك من ديني الذي أنا عليه، وهو عبادة الله وحده لا شريك له، ولم تعلموا بحقيقته ولا عرفتم صحته، وأنه الدين الحق الذي لا دين غيره، فاعلموا أني بريء من أديانكم التي أنتم عليها، ولما ذكر أنه لا يعبد إلا الله، بين أنه مأمور بالإيمان فقال: ﴿ وَأُمِرْتُ أَنْ أَكُونَ مِنَ ٱلْمُؤْمِنِينَ ﴾ أي: بأن أكون من جنس من آمن بالله، وأخلص له الدين[٥٥].

٣ – قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ضُرِبَ مَثَلٌ فَٱسْتَمِعُوا۟ لَهُۥٓ ۚ إِنَّ ٱلَّذِينَ تَدْعُونَ مِن دُونِ ٱللَّهِ لَن يَخْلُقُوا۟ ذُبَابًا وَلَوِ ٱجْتَمَعُوا۟ لَهُۥ ۖ وَإِن يَسْلُبْهُمُ ٱلذُّبَابُ شَيْـًٔا لَّا يَسْتَنقِذُوهُ مِنْهُ ۚ ضَعُفَ ٱلطَّالِبُ وَٱلْمَطْلُوبُ ﴾ [الحج: الآية:٧٣] هذا خطاب للمؤمنين والكفار، المؤمنون يزدادون علماً وبصيرة، والكافرون تقوم عليهم الحجة، مثل ضربه الله لقبح عبادة الأوثان، وبيان نقصان عقول من عبدها، وضعف الجميع[٥٦].

والسياق الكريم في الدعوة إلى التوحيد والتنديد بالشرك والمشركين، وبيان سفه المشركين، وفي هذا النداء الرباني الكريم ضرب الله تعالى للمشركين لآلهتم

(٥١) الطبري، ١٤١٢هـ، ١/١٩٦؛ والبغوي، ١٤٠٩هـ، ١/٧١؛ وابن عطية، ١٤٢٢هـ، ١/ ١٠٥.
(٥٢) ابن كثير، ١٤٠٣هـ، ١/٥٨؛ وابن عاشور، د.ت، ١/٣٢٦.
(٥٣) ابن عطية، ١٤٢٢هـ، ١/١٠٥؛ والشوكاني، ١٤١٧هـ، ١/٦٤.
(٥٤) الجزائري، ١٤٢٩هـ، ٢/٣٨٢، ٣٨٣.
(٥٥) الشوكاني، ١٤١٧هـ، ٢/٥٩٦.
(٥٦) السعدي، ١٤٢٣هـ، ص٥٤٦.

في حقارتها وضعفها وقلة نفعها مثلاً رائعاً فاستمعوا له، وبينه بقوله: ﴿ إِنَّ ٱلَّذِينَ تَدْعُونَ مِن دُونِ ٱللَّهِ ﴾ من أوثان وأصنام ﴿ لَن يَخْلُقُواْ ذُبَابًا ﴾ وهو أحقر حيوان وأخبثه، أي اجتمعوا واتحدوا متعاونين على خلقه، أو لم يجتمعوا له فإنهم لا يقدرون على خلقه، وشيء آخر وهو إن يسلب الذباب الحقير شيئاً من طيب آلهتكم التي تضمّخونها به لا تستطيع آلهتكم أن تسترده منه، فما أضعفها إذاً، وما أحقرها، إذا كان الذباب أقدر منها وأعز وأمنع(٥٧).

وتوحيد العبادة في آيات النداء للناس كثير، تدل عليه دلالة مباشرة أو غير مباشرة مثل قوله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱتَّقُواْ رَبَّكُمُ ٱلَّذِى خَلَقَكُم مِّن نَّفْسٍ وَٰحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالًا كَثِيرًا وَنِسَآءً ۚ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ ٱلَّذِى تَسَآءَلُونَ بِهِۦ وَٱلْأَرْحَامَ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ عَلَيْكُمْ رَقِيبًا ﴾ [النساء الآية: ١] ينادي الرب تبارك وتعالى احذروا أيها الناس ربكم في أن تخالفوه فيما أمركم وفيما نهاكم، ويأمرهم بتقواه(٥٨)، والتقوى هي العبادة(٥٩).

ثانياً: إثبات الصفات في نداء الناس في القرآن الكريم:

إثبات صفات الرب تعالى جاء بارزاً في آيات النداء للناس، فتختم الآيات بصفات الرب تعالى أو يأتي في سياقها، وجاء التأكيد على الصفات الفعلية التي هي من أعظم الأصول(٦٠)، وعلى النزاع فيها ينبني النزاع في مسائل هامة وكثيرة، مثل: النزاع في مسألة القرآن وغير ذلك(٦١)، ومآل القائلين بنفي أفعال الرب الاختيارية القائمة به في مسألة قدم العالم إما الحيرة، أو التوقف، وإما إلى المعاندة والسفسطة، فيكونون إما في الشك وإما في الإفك(٦٢).

وقد جاء إثبات الصفات في النداءات للناس في القرآن الكريم:

١ — قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱتَّقُواْ رَبَّكُمُ ٱلَّذِى خَلَقَكُم مِّن نَّفْسٍ وَٰحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالًا كَثِيرًا وَنِسَآءً ۚ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ ٱلَّذِى تَسَآءَلُونَ بِهِۦ وَٱلْأَرْحَامَ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ عَلَيْكُمْ رَقِيبًا ﴾ [النساء الآية: ١] ينادي الرب تبارك وتعالى عباده بلفظ عام يشمل مؤمنهم وكافرهم: يا أيها الناس ويأمرهم بتقواه — عز وجل — واصفاً نفسه تعالى بأنه ربهم الذى خلقهم من نفس واحدة وهى آدم الذي خلقه من طين، وخلق من تلك النفس زوجها وهي حواء، ثم قال سبحانه إن الله كان عليكم رقيباً مراعيا لأعمالكم محصياً لها حافظاً يجزيكم بها(٦٣).

فالرب تعالى يوصف بأنه الرقيب، والرقيب من

(٥٧) الجزائري، ١٤٢٩هـ، ٣/٣٧٧؛ والسعدي، ١٤٢٣هـ، ص٥٤٦؛ وابن عاشور، د.ت، ١٧/٣٣٧-٣٤٠.

(٥٨) الطبري، ١٤١٢هـ، ٣/٥٦٥.

(٥٩) ابن القيم، ١٤٢٧هـ، ١/١٠٦.

(٦٠) ابن تيمية، ١٤١٢هـ، ١١/٦٤، و١٦/٣٧٢.

(٦١) ابن تيمية، د.ت، ٢/١٨.

(٦٢) ابن تيمية، د.ت، ٩/٣٦٨؛ وابن تيمية، ١٤١٢هـ، ١٣/١٥٣.

(٦٣) الجزائري، ١٤٢٩هـ، ١/٣٤٤-٣٤٥.

أسماء الرب تعالى، ويعني المطلع على ما أكنته الصدور، القائم على كل نفس بما كسبت، الذي حفظ المخلوقات وأجراها على أحسن نظام وأكمل تدبير(٦٤).

٢ – قال تعالى: ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ قَدْ جَآءَكُمُ ٱلرَّسُولُ بِٱلْحَقِّ مِن رَّبِّكُمْ فَـَٔامِنُوا۟ خَيْرًا لَّكُمْ ۚ وَإِن تَكْفُرُوا۟ فَإِنَّ لِلَّهِ مَا فِى ٱلسَّمَـٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ ۚ وَكَانَ ٱللَّهُ عَلِيمًا حَكِيمًا ﴾ [النساء الآية: ١٧٠].

تضمن هذا النداء إثبات صفتي العلم والحكمة لله تعالى، وبموجبهما يتم الجزاء العادل الرحيم(٦٥)، وقوله تعالى: ﴿ وَكَانَ ٱللَّهُ عَلِيمًا ﴾ بكل شيء ﴿ حَكِيمًا ﴾ في خلقه وأمره، فهو العليم بمن يستحق الهداية والغواية، الحكيم في وضع الهداية والغواية موضعهما(٦٦)، وهو سبحانه كامل العلم كامل الحكمة، لا يخفى عليه مثقال ذرة في الأرض ولا في السماء، ولا أصغر من ذلك ولا أكبر، في أي وقت كان وأي محل كان، ولا يخرج عن حكمته من المخلوقات والشرائع شيء، بل كل ما خلقه وشرعه فهو متضمن لغاية الحكمة(٦٧).

٣ – قال تعالى: ﴿ ۞ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ أَنتُمُ ٱلْفُقَرَآءُ إِلَى ٱللَّهِ ۖ وَٱللَّهُ هُوَ ٱلْغَنِىُّ ٱلْحَمِيدُ ﴾ [فاطر الآية: ١٥]، ﴿ وَٱللَّهُ هُوَ ٱلْغَنِىُّ ٱلْحَمِيدُ ﴾ «أخبر سبحانه عن ذاته المقدسة أنه غني حميد، فالفقر المطلق من كل وجه ثابت لذواتهم وحقائقهم، والغنى المطلق ثابت لذاته سبحانه من كل وجه، فيستحيل أن يكون العبد إلا فقيراً إلى الله، ويستحيل أن يكون الرب إلا غنياً، وهذا الغنى التام لله وحده لا يشركه فيه أحد(٦٨).

وهذا الغنى التام لكمال صفاته، وكونها كلها صفات كمال ونعوت جلال، ومن غناه تعالى أن قد أغنى الخلق في الدنيا والآخرة، فهو الحميد في ذاته وأسمائه لأنها حسنى، وأوصافه لكونها عليا، وأفعاله لأنها فضل وإحسان وعدل وحكمة ورحمة، وفي أوامره ونواهيه، فهو الحميد على ما فيه من الصفات(٦٩).

وجاء إثبات الصفات الفعلية، فأخبر سبحانه أنه لا يحب المسرفين في قوله تعالى: ﴿ ۞ يَـٰبَنِىٓ ءَادَمَ خُذُوا۟ زِينَتَكُمْ عِندَ كُلِّ مَسْجِدٍ وَكُلُوا۟ وَٱشْرَبُوا۟ وَلَا تُسْرِفُوٓا۟ ۚ إِنَّهُۥ لَا يُحِبُّ ٱلْمُسْرِفِينَ ﴾ [الأعراف الآية: ٣١].

وإثبات صفة الكلام في الآخرة قال تعالى: ﴿ يَـٰمَعْشَرَ ٱلْجِنِّ وَٱلْإِنسِ أَلَمْ يَأْتِكُمْ رُسُلٌ مِّنكُمْ يَقُصُّونَ عَلَيْكُمْ ءَايَـٰتِى وَيُنذِرُونَكُمْ لِقَآءَ يَوْمِكُمْ هَـٰذَا ۚ قَالُوا۟ شَهِدْنَا عَلَىٰٓ أَنفُسِنَا ۖ وَغَرَّتْهُمُ ٱلْحَيَوٰةُ ٱلدُّنْيَا وَشَهِدُوا۟ عَلَىٰٓ أَنفُسِهِمْ أَنَّهُمْ كَانُوا۟ كَـٰفِرِينَ ﴾ [الأنعام الآية: ١٣٠]، يخبر – سبحانه وتعالى – أنه يوم القيامة ينادي الجن والإنس

(٦٤) السعدي، ١٤٢٣هـ، ص٧٠٦؛ والسقاف، ١٤١٤هـ، ص١٣٠؛ والنجدي، ١٤١٧هـ، ٣٩٥/١، ٣٩٦.

(٦٥) الجزائري، ١٤٢٩هـ، ٤٦٠/١.

(٦٦) ابن كثير، ١٤٠٣هـ، ٥٨٩/١؛ والسعدي، ١٤٢٣هـ، ص٢١٦.

(٦٧) السعدي، ١٤٢٣هـ، ص١٩٣.

(٦٨) ابن القيم، ١٤٣١هـ، ص٨؛ وابن القيم، ١٤٢٧هـ، ٣٤٧/٢، ٣٤٨.

(٦٩) السعدي، ١٤٢٣هـ، ص٦٨٧.

بهذا النداء[٧٠]، وقال تعالى: ﴿ ۞ أَلَمْ أَعْهَدْ إِلَيْكُمْ يَٰبَنِيٓ ءَادَمَ أَن لَّا تَعْبُدُواْ ٱلشَّيْطَٰنَ ۖ إِنَّهُۥ لَكُمْ عَدُوٌّ مُّبِينٌ ۝ وَأَنِ ٱعْبُدُونِي ۚ هَٰذَا صِرَٰطٌ مُّسْتَقِيمٌ ۝ ﴾ [يس الآية: ٦٠ – ٦١]، وهذا النداء يكون يوم القيامة[٧١].

وفي النداء الرباني إثبات الحرف والصوت دون تشبيه أو تحريف ولا يعقل نداء إلا ما كان حرفاً وصوتاً بإجماع أهل اللغة وسائر الناس[٧٢]، ومن أغراض النداء بيان علو الرب تعالى على خلقه لذا كان الفصل بحرف النداء بين ما يصدر منه تعالى ومن يصدر له[٧٣].

وجاء إثبات الصفات في سياق النداءات للناس:

قال تعالى: ﴿ قُلْ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِن كُنتُمْ فِي شَكٍّ مِّن دِينِي فَلَآ أَعْبُدُ ٱلَّذِينَ تَعْبُدُونَ مِن دُونِ ٱللَّهِ وَلَٰكِنْ أَعْبُدُ ٱللَّهَ ٱلَّذِي يَتَوَفَّىٰكُمْ ۖ وَأُمِرْتُ أَنْ أَكُونَ مِنَ ٱلْمُؤْمِنِينَ ۝ ﴾ [يونس الآية: ١٠٤] وجاء في سياق هذا النداء قوله: ﴿ وَهُوَ ٱلْغَفُورُ ٱلرَّحِيمُ ۝ ﴾ [يونس الآية: ١٠٧] بيان لصفات الجلال والكمال فيه فإنه تعالى يغفر ذنوب التائبين مهما بلغت في العظم، ويرحم عباده المؤمنين مهما كثروا في العدد، وبهذا استوجب العبادة بالمحبة والتعظيم والطاعة والتسليم[٧٤].

وخصّ صفة المتوفى من بين الصفات لما في ذلك من التهديد[٧٥].

وقال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ضُرِبَ مَثَلٌ فَٱسْتَمِعُواْ لَهُۥٓ ۚ إِنَّ ٱلَّذِينَ تَدْعُونَ مِن دُونِ ٱللَّهِ لَن يَخْلُقُواْ ذُبَابًا وَلَوِ ٱجْتَمَعُواْ لَهُۥ ۖ وَإِن يَسْلُبْهُمُ ٱلذُّبَابُ شَيْـًٔا لَّا يَسْتَنقِذُوهُ مِنْهُ ۚ ضَعُفَ ٱلطَّالِبُ وَٱلْمَطْلُوبُ ۝ ﴾ [الحج الآية: ٧٣] وقد جاء في سياق هذا النداء الرباني ذكر صفات الجلال والكمال لله تعالى المقتضية لربوبيته والموجبة لألوهيته وهي القوة والعزة، والسمع والبصر لكل شيء وبكل شيء، والعلم بكل شيء، قال تعالى: ﴿ إِنَّ ٱللَّهَ لَقَوِيٌّ عَزِيزٌ ۝ ﴾ أي قوي قادر على كل شيء عزيز غالب لا يمانع في أمر يريده[٧٦]، كامل القوة، كامل العزة، ومن كمال قوته وعزته، أن نواصي الخلق بيديه، وأنه لا يتحرك متحرك، ولا يسكن ساكن، إلا بإرادته ومشيئته، فما شاء الله كان، وما لم يشأ لم يكن، ومن كمال قوته، أن يمسك السموات والأرض أن تزولا، ومن كمال قوته، أنه يبعث الخلق كلهم، أولهم وآخرهم، بصيحة واحدة، ومن كمال قوته، أنه أهلك الجبابرة، والأمم العاتية، بشيء يسير، وسوط من عذابه[٧٧].

---

(٧٠) ابن عاشور، د.ت، ٨/٧٤.
(٧١) شاكر، ١٤٢٦هـ، ٣/١١٣.
(٧٢) السجزي، ١٤١٣هـ، ص٨١؛ وابن تيمية، د.ت، ٥/٤٢٣.
(٧٣) العمري، ١٤٢٩هـ، ص١٨٩، ١٩٤.
(٧٤) الجزائري، ١٤٢٩هـ، ٢/٣٨٣.
(٧٥) الشوكاني، ١٤١٧هـ، ٢/٥٩٦.
(٧٦) الجزائري، ١٤٢٩هـ، ٣/٣٧٧؛ وانظر: البغوي، ١٤٠٩هـ، ٥/٤٠٠ – ٤٠١.
(٧٧) السعدي، ١٤٢٣هـ، ص٥٤٦.

ثالثاً: توحيد الربوبية في نداء الناس في القرآن الكريم

توحيد الربوبية لم ينكره أحد من البشر، ولذا جاء في النداءات للناس الاستدلال بتوحيد الربوبية على توحيد الألوهية، قال شيخ الإسلام ابن تيمية: «الإقرار بألوهية الله – تعالى – دون ما سواه يتضمن إقراره بربوبيته وهو أنه رب كل شيء ومليكه وخالقه ومدبره»[٧٨]، «لأن الألوهية التي هي وصفة تعم أوصاف الكمال وجميع أوصاف الربوبية والعظمة، فإنه المألوه المعبود لما له من أوصاف العظمة والجلال وما أسداه إلى خلقه من الفواضل والأفضال، فتوحده تعالى بصفات الكمال، وتفرده بالربوبية يلزم منه أنه لا يستحق العبادة أحد سواه»[٧٩].

فطريقة القرآن الاستدلال بتوحيد الربوبية على توحيد الألوهية، ولذا جاء في هذه الآيات وصف الله تعالى بـ «الخالق» وبيان نعمة الإيجاد من العدم[٨٠]، وتتضح في الآيات التالية:

١ – قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱعۡبُدُواْ رَبَّكُمُ ٱلَّذِي خَلَقَكُمۡ وَٱلَّذِينَ مِن قَبۡلِكُمۡ لَعَلَّكُمۡ تَتَّقُونَ ﴾ [البقرة الآية: ٢١] هذا خطاب لجميع بني آدم، أمرهم بعبادة ربهم، وضمنه البرهان القطعي على وجوب عبادته، لأنه إذا كان ربنا الذي يربينا بنعمه وإحسانه، وهو مالك ذواتنا ورقابنا وأنفسنا، وكل ذرة من العبد فمملوكة له ملكاً خالصاً حقيقياً، فعبادة العبد لربه وشكره إياه واجب عليه.

ولهذا قال: ﴿ ٱعۡبُدُواْ رَبَّكُمُ ﴾ ولم يقل إلهكم، والرب هو السيد والمالك والمنعم والمربي والمصلح، والله تعالى هو الرب بهذه الاعتبارات كلها، فلا شيء أوجب في العقول والفطر من عبادة من هذا شأنه وحده لا شريك له.

ثم قال: ﴿ ٱلَّذِي خَلَقَكُمۡ ﴾ فنبه بهذا أيضاً على وجوب عبادته وحده، وهو كونه أخرجهم من العدم إلى الوجود، وأنشأهم واخترعهم وحده بلا شريك باعترافهم وإقرارهم[٨١].

٢ – قال تعالى: ﴿ قُلۡ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنِّي رَسُولُ ٱللَّهِ إِلَيۡكُمۡ جَمِيعًا ٱلَّذِي لَهُۥ مُلۡكُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِۖ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ يُحۡيِۦ وَيُمِيتُۖ فَـَٔامِنُواْ بِٱللَّهِ وَرَسُولِهِ ٱلنَّبِيِّ ٱلۡأُمِّيِّ ٱلَّذِي يُؤۡمِنُ بِٱللَّهِ وَكَلِمَٰتِهِۦ وَٱتَّبِعُوهُ لَعَلَّكُمۡ تَهۡتَدُونَ ﴾ [الأعراف الآية: ١٥٨] أمر الله تعالى رسوله أن يعلن عن عموم رسالته بما لا مجال للشك فيه فقال: ﴿ قُلۡ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنِّي رَسُولُ ٱللَّهِ إِلَيۡكُمۡ جَمِيعًا ﴾ وقوله: ﴿ ٱلَّذِي لَهُۥ مُلۡكُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِ ﴾ وصف لله تعالى، وقوله: ﴿ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ ﴾ تقرير لألوهية الله تعالى بعد ذكر قدرته وسلطانه وملكه وتدبيره، لذا

(٧٨) ابن تيمية، ١٤١٢هـ، ١٠/٢٢٥.

(٧٩) السعدي، ١٤١٤هـ، ص١٧.

(٨٠) ابن القيم، ١٤٢٧هـ، ١/١٠٦؛ والشامي، ١٤٢٧هـ، ص٢٦، ٢٧.

(٨١) ابن القيم، ١٤٢٧هـ، ١/١٠٥-١٠٦.

وجب أن لا يكون معبود إلا هو، وهو كذلك إذ كل معبود غيره هو معبود عن جهل وعناد وظلم[٨٢].

٣ – قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱذۡكُرُواْ نِعۡمَتَ ٱللَّهِ عَلَيۡكُمۡۚ هَلۡ مِنۡ خَٰلِقٍ غَيۡرُ ٱللَّهِ يَرۡزُقُكُم مِّنَ ٱلسَّمَآءِ وَٱلۡأَرۡضِۚ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَۖ فَأَنَّىٰ تُؤۡفَكُونَ ﴾ [فاطر الآية: ٣] هذا نداؤه تعالى لأهل مكة من قريش والناس جميعاً يأمرهم بعده بأن يذكروا نعمه تعالى عليهم حيث خلقهم ووسع أرزاقهم وجعل لهم حرماً آمناً والناس يتخطفون من حولهم خائفون، يأمرهم بذكر نعمه لأنهم إذا ذكروها شكروها بالإيمان به وتوحيده.

ثم نبههم على أصول النعم، وهي: الخلق والرزق، فقال ﴿ هَلۡ مِنۡ خَٰلِقٍ غَيۡرُ ٱللَّهِ يَرۡزُقُكُم مِّنَ ٱلسَّمَآءِ وَٱلۡأَرۡضِۚ ﴾ ولما كان من المعلوم أنه ليس أحد يخلق ويرزق إلا الله، نتج من ذلك أن كان ذلك دليلاً على ألوهيته وعبوديته، وقوله تعالى: ﴿ فَأَنَّىٰ تُؤۡفَكُونَ ﴾ أي كيف تصرفون عن توحيده مع اعترافكم بأنه وحده الخالق الرازق، ففي هذه النداء تقرير التوحيد بالأدلة العقلية التي لا ترد، والعجب من حال المشركين يقرون بانفراد الله تعالى بخلقهم ورزقهم ويعبدون معه غيره[٨٣].

المطلب الثالث: التذكير باليوم الآخر في نداء الناس في القرآن الكريم

الإيمان باليوم الآخر هو الركن الخامس من أركان الإيمان، ولذا بلغت النداءات الربانية المتعلقة باليوم الآخر مباشرة (١٠) نداءات من (٢٨) نداءً ربانياً، منها: نداءان يكونان يوم القيامة، بعد أن حذرهم سبحانه وأنذرهم ذلك اليوم العظيم في الحياة الدنيا في (٨) آيات من آيات النداء، أخبرهم أنه سيسألهم سبحانه في ذلك اليوم العظيم، فليس لأحد عذر بعد هذا النداء والتحذير والإنذار، ثم إخباره بأنه سيسأل في ذلك المشهد المهول.

وقد جاء في هذه النداءات ذكر أوصاف يوم القيامة بأنه يوم الزلزلة، ويوم البعث، وبيان شيء من أهوال ذلك اليوم العظيم ومشاهده، بل جاءت النداءات مدعمة بالأدلة المختلفة الحسية والعقلية على حصول ذلك اليوم، وأنه كائن لا محالة، ولا يخفى الجانب العملي في هذه النداءات مثل وجوب تقوى الله، والاستعداد لذلك اليوم، وعدم الاغترار بالدنيا.

وهذه بعض النداءات في القرآن الكريم الواردة في شأن اليوم الآخر:

أولاً: قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱتَّقُواْ رَبَّكُمۡۚ إِنَّ زَلۡزَلَةَ ٱلسَّاعَةِ شَيۡءٌ عَظِيمٞ ﴾ [الحج الآية: ١] نادى – سبحانه وتعالى – بالخطاب العام الذي يشمل العرب والعجم والكافر والمؤمن إنذاراً وتحذيراً فقال في فاتحة هذه السورة سورة الحج: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱتَّقُواْ رَبَّكُمۡۚ ﴾ أي خافوا عذابهُ، وذلك بطاعته بامتثال أمره واجتناب نهيه فآمنوا به وبرسوله وأطيعوهما في الأمر والنهي وبذلك تقوا أنفسكم من العذاب، وقوله: ﴿ إِنَّ زَلۡزَلَةَ

---

(٨٢) الجزائري، ١٤٢٩هـ، ١٨٩/٢.

(٨٣) الجزائري، ١٤٢٩هـ، ٢٦١/٤؛ والسعدي، ١٤٢٣هـ، ص٦٨٤؛ وابن كثير، ١٤٠٣هـ، ٥٤٧/٣.

ٱلسَّاعَةِ شَىْءٌ عَظِيمٌ ۝ ﴾ فكيف بالعذاب الذي يقع فيها لأهل الكفر والمعاصي[٨٤].

ثانياً: قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِن كُنتُمْ فِى رَيْبٍ مِّنَ ٱلْبَعْثِ فَإِنَّا خَلَقْنَٰكُم مِّن تُرَابٍ ثُمَّ مِن نُّطْفَةٍ ثُمَّ مِنْ عَلَقَةٍ ثُمَّ مِن مُّضْغَةٍ مُّخَلَّقَةٍ وَغَيْرِ مُخَلَّقَةٍ لِّنُبَيِّنَ لَكُمْ ۚ وَنُقِرُّ فِى ٱلْأَرْحَامِ مَا نَشَآءُ إِلَىٰٓ أَجَلٍ مُّسَمًّى ثُمَّ نُخْرِجُكُمْ طِفْلًا ثُمَّ لِتَبْلُغُوٓا۟ أَشُدَّكُمْ ۖ وَمِنكُم مَّن يُتَوَفَّىٰ وَمِنكُم مَّن يُرَدُّ إِلَىٰٓ أَرْذَلِ ٱلْعُمُرِ لِكَيْلَا يَعْلَمَ مِنۢ بَعْدِ عِلْمٍ شَيْـًٔا ۚ وَتَرَى ٱلْأَرْضَ هَامِدَةً فَإِذَآ أَنزَلْنَا عَلَيْهَا ٱلْمَآءَ ٱهْتَزَّتْ وَرَبَتْ وَأَنۢبَتَتْ مِن كُلِّ زَوْجٍۭ بَهِيجٍ ۝ ﴾ [الحج الآية: ٥].

لما ذكر تعالى بعض أحوال القيامة وأهوالها، وكان الكفر بالبعث الآخر هو العائق عن الاستجابة للطاعة وفعل الخير، نادى تعالى الناس مرة أخرى ليعرض عليهم أدلة البعث العقلية لعلهم يؤمنون، فقال: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِن كُنتُمْ فِى رَيْبٍ مِّنَ ٱلْبَعْثِ ﴾ أي في شك وحيرة وقلق نفسى من شأن بعث الناس أحياء من قبورهم بعد موتهم وفنائهم لأجل حسابهم ومجازاتهم على أعمالهم التي عملوها في دار الدنيا فإليكم ما يزيل شككم ويقطع حيرتكم فى هذه القضية العقدية، وهو أن الله تعالى قد خلقكم من تراب أي خلق أصلكم وهو أبوكم آدم من تراب وبلا شك، ثم خلقكم أنتم من نطفة، أي ماء الرجل وماء المرأة وبلا شك، ثم من علقة بعد تحول النطفة إليها، ثم من مضغة بعد تحول العلقة إليها وهذا بلا شك أيضاً، ثم المضغة إن شاء الله تحويلها إلى طفل خلقها وجعلها طفلاً، وإن لم يشأ ذلك لم يخلقها وأسقطها من الرحم كما هو معروف ومشاهد، وفعل الله ذلك من أجل أن يبين لكم قدرته وعلمه وحسن تدبيره لترهبوه وتعظموه وتحبوه وتطيعوه، إذ الذي خلقهم من تراب ثم من نطفة ثم من علقة ثم من مضغة يوجب العقل قدرته على إحيائهم بعد موتهم، إذ ليست الإعادة بأصعب من البداية.

ودليل عقلي آخر هو ما تضمنه قوله تعالى: ﴿ وَتَرَى ٱلْأَرْضَ ﴾ أيها الإنسان ﴿ هَامِدَةً ﴾ خامدة ميتة لا حراك فيها ولا حياة، فإذا أنزل الله تعالى عليها الماء من السماء ﴿ ٱهْتَزَّتْ ﴾ أي تحركت ﴿ وَرَبَتْ ﴾ أي ارتفعت وانتفخت تربتها وأخرجت من النباتات المختلفة الألوان والطعوم والروائح ﴿ وَأَنۢبَتَتْ مِن كُلِّ زَوْجٍۭ بَهِيجٍ ۝ ﴾ جميل المنظر حسنه، أليس وجود تربة صالحة كوجود رحم صالحة وماء المطر كماء الفحل وتخلق النطفة في الرحم كتخلق البذرة في التربة، وخروج الزرع حياً نامياً كخروج الولد حياً نامياً، وهكذا إلى حصاد الزرع وموت الإنسان، فهذان دليلان عقليان على صحة البعث الآخر وأنه كائن لا محالة، وفوق ذلك كله إخبار الخالق وإعلامه خلقه بأنه سيعيدهم بعد موتهم، فهل من العقل والمنطق أو

---

(٨٤) الجزائري، ١٤٢٩هـ، ٣٤٢/٣؛ وابن عاشور، د.ت، ١٨٥/١٧-١٨٦.

الذوق أن تقول له لا فإنك لا تقدر على ذلك![٨٥].

ثالثاً: قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱتَّقُواْ رَبَّكُمۡ وَٱخۡشَوۡاْ يَوۡمٗا لَّا يَجۡزِي وَالِدٌ عَن وَلَدِهِۦ وَلَا مَوۡلُودٌ هُوَ جَازٍ عَن وَالِدِهِۦ شَيۡـًٔاۚ إِنَّ وَعۡدَ ٱللَّهِ حَقّٞۖ فَلَا تَغُرَّنَّكُمُ ٱلۡحَيَوٰةُ ٱلدُّنۡيَا وَلَا يَغُرَّنَّكُم بِٱللَّهِ ٱلۡغَرُورُ ﴿٣٣﴾ ﴾ [لقمان الآية: ٣٣]

يقول تعالى منذراً للناس يوم المعاد، وآمراً لهم بتقواه والخوف منه والخشية من يوم القيامة حيث ﴿ لَّا يَجۡزِي وَالِدٌ عَن وَلَدِهِۦ ﴾ أي لو أراد أن يفديه بنفسه لما قبل منه، وكذلك الولد لو أراد فداء والده بنفسه، لم يقبل منه، ثم عاد بالموعظة عليهم بقوله: ﴿ فَلَا تَغُرَّنَّكُمُ ٱلۡحَيَوٰةُ ٱلدُّنۡيَا ﴾ أي لا تلهينكم بالطمأنينة فيها عن الدار الآخرة ﴿ وَلَا يَغُرَّنَّكُم بِٱللَّهِ ٱلۡغَرُورُ ﴿٣٣﴾ ﴾ يعني الشيطان[٨٦].

ومن النداءات الربانية الدالة على اليوم الآخر قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنَّ وَعۡدَ ٱللَّهِ حَقّٞۖ فَلَا تَغُرَّنَّكُمُ ٱلۡحَيَوٰةُ ٱلدُّنۡيَاۖ وَلَا يَغُرَّنَّكُم بِٱللَّهِ ٱلۡغَرُورُ ﴿٥﴾ ﴾ [فاطر الآية: ٥][٨٧]، وقوله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلۡإِنسَٰنُ إِنَّكَ كَادِحٌ إِلَىٰ رَبِّكَ كَدۡحٗا فَمُلَٰقِيهِ ﴿٦﴾ ﴾ [الانشقاق الآية: ٦]، أي إنك ساع إلى الله، وعامل بأوامره ونواهيه، ومتقرب إليه إما بالخير وإما بالشر، ثم تلاقي الله يوم القيامة، فلا تعدم منه جزاء بالفضل إن كنت سعيدًا، أو بالعدل إن كنت شقيًا[٨٨].

والإشارة لليوم الآخر وردت في آيات أخرى في النداءات للناس، كما في قوله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱعۡبُدُواْ رَبَّكُمُ ٱلَّذِي خَلَقَكُمۡ وَٱلَّذِينَ مِن قَبۡلِكُمۡ لَعَلَّكُمۡ تَتَّقُونَ ﴿٢١﴾ ﴾ [البقرة الآية: ٢١].

أشار في هذه الآية إلى ثلاثة براهين من براهين البعث بعد الموت، وبينها مفصلة في آيات أخر، كما يقوله العلامة الشنقيطي[٨٩].

والإشارة لليوم الآخر والاستعداد له كثير في آيات النداء الرباني للناس.

المطلب الرابع: بيان حقيقة الإنسان في نداء الناس في القرآن الكريم

النداءات الربانية في القرآن الكريم نداءات رحمة وإرشاد من الذي يحب صلاح عباده، ويدعوهم إلى ما فيه نفعهم، شأن من يرب، أي يسوس، ولذا اختير وصف الرب المضاف إلى ضمير الناس دون اسم الجلالة للتنبيه كما قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱعۡبُدُواْ رَبَّكُمُ ﴾ [البقرة الآية: ٢١]، وقوله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱتَّقُواْ رَبَّكُمُ ﴾ [النساء الآية: ١]، وللدلالة على ربانية المصدر، وتكرر هذا في (١٠) آيات من آيات نداء الناس[٩٠].

ولهذا تضمنت آيات النداء الرباني تذكير الناس جميعاً مسلمهم وكافرهم بحاجتهم لخالقهم، وضعفهم

(٨٥) الجزائري، ١٤٢٩هـ، ٣/٣٤٤،٣٤٥.
(٨٦) ابن كثير، ١٤٠٣هـ، ٣/٤٥٣.
(٨٧) القرطبي، د.ت، ١٤/٣٢٣.
(٨٨) السعدي، ١٤٢٣هـ، ص٩١٧؛ والجزائري، ١٤٢٩هـ، = ٥/٤٤٧،٤٤٨.
(٨٩) الشنقيطي، ١٤١٧هـ، ١/٤٣،٤٤.
(٩٠) ابن عاشور، د.ت، ١١/٣٠٨؛ والشامي، ١٤٢٧هـ، ص٢٣.

وفقرهم لخالقهم، ونعمه سبحانه على العباد، وتسلط عدوهم عليهم وشدة عداوته، وأنهم كلهم من ذرية آدم وحواء لا فضل لأحد على أحد إلا بتقوى الله.

أولاً: النهي عن البغي وتذكير الناس بضعفهم في نداء الناس في القرآن الكريم:

١ – قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنَّمَا بَغْيُكُمْ عَلَىٰٓ أَنفُسِكُم ۖ مَّتَٰعَ ٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَا ۖ ثُمَّ إِلَيْنَا مَرْجِعُكُمْ فَنُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ ﴾ [يونس الآية: ٢٣] يقول سبحانه يا أيها الناس الباغون في الأرض بغير الحق - شركاً وكفراً وظلماً وفساداً - في أي زمان كنتم وفي أي مكان وجدتم ﴿ إِنَّمَا بَغْيُكُم ﴾ أي عوائده عائدة على أنفسكم إذ هي التي تتأثم وتخبث في الدنيا وتفسد وتصبح أهلاً لعذاب الله يوم القيامة، وقوله: ﴿ مَّتَٰعَ ٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَا ﴾ أي ذلك متاع الحياة الدنيا شقاء كان أو سعادة، ﴿ ثُمَّ إِلَيْنَا مَرْجِعُكُمْ ﴾ أي لا إلى غيرنا وذلك بعد الموت يوم القيامة، ﴿ فَنُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ ﴾ من خير وشر ونجزيكم به الجزاء العادل في دار الجزاء.

فالآية دلت على ضعف الإنسان وفقره إلى الله وحاجته إليه – عزَّ وجلَّ – في حفظ حياته وبقائه إلى أجله، وأن بَغْي الإنسان عائد على نفسه كمكره ونكثه[٩١].

٢ – قال تعالى: ﴿ ۞ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ أَنتُمُ ٱلْفُقَرَآءُ إِلَى ٱللَّهِ ۖ وَٱللَّهُ هُوَ ٱلْغَنِيُّ ٱلْحَمِيدُ ﴾ [فاطر الآية: ١٥] يخاطب تعالى جميع الناس ويخبرهم بحالهم ووصفهم وأنهم فقراء إلى الله من جميع الوجوه: فقراء في إيجادهم، فلولا إيجاده إياهم لم يوجدوا، فقراء في إعدادهم، بالقوى والأعضاء والجوارح، التي لولا إعداده إياهم بها لما استعدوا لأي عمل كان، فقراء في إمدادهم بالأقوات والأرزاق، والنعم الظاهرة والباطنة، فلولا فضله وإحسانه، وتيسيره الأمور، لما حصل لهم من الرزق والنعم شيء، فقراء في صرف النقم عنهم، ودفع المكاره، وإزالة الكروب والشدائد، فلولا دفعه عنهم، وتفريجه لكرباتهم، وإزالته لعسرهم، لاستمرت عليهم المكاره والشدائد، فقراء إليه في تربيتهم بأنواع التربية، وأجناس التدبير، فقراء إليه في تألههم له وحبهم له وتعبدهم، وإخلاص العبادة له تعالى، فلو لم يوفقهم لذلك لهلكوا وفسدت أرواحهم وقلوبهم وأحوالهم، فقراء إليه في تعليمهم ما لا يعلمون، وعلمهم[٩٢] بما يصلحهم فلولا تعليمه لم يتعلموا، ولولا توفيقه لم يصلحوا، فهم فقراء بالذات إليه بكل معنى وبكل اعتبار، سواءً شعروا ببعض أنواع الفقر أم لم يشعروا، ولكن الموفق منهم الذي لا يزال يشاهد فقره في كل حال من أمور دينه ودنياه، ويتضرع له، ويسأله أن لا يكله إلى نفسه طرفة عين، وأن يعينه على جميع أموره، ويستصحب هذا المعنى في كل وقت، فهذا حري بالإعانة التامة من ربه وإلهه[٩٣].

---

(٩١) الجزائري، ١٤٢٩هـ، ٢/٣٤٤.

(٩٢) في الأصل عملهم، ولا يستقيم المعنى.

(٩٣) السعدي، ١٤٢٣هـ، ص٦٨٧.

٣ – قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلْإِنسَٰنُ مَا غَرَّكَ بِرَبِّكَ ٱلْكَرِيمِ ﴾ [الانفطار الآية: ٦] يقول تعالى معاتباً للإنسان المقصر في حق ربه المتجرئ على مساخطه: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلْإِنسَٰنُ مَا غَرَّكَ بِرَبِّكَ ٱلْكَرِيمِ ﴾ أتهاوناً منك في حقوقه؟ أم احتقاراً منك لعذابه؟ أم عدم إيمان منك بجزائه؟ أليس هو ﴿ ٱلَّذِى خَلَقَكَ فَسَوَّىٰكَ فَعَدَلَكَ ﴾ [الانفطار الآية: ٧] في أحسن تقويم؟ ﴿ فَعَدَلَكَ ﴾ وركبك تركيباً قوياً معتدلاً، في أحسن الأشكال، وأجمل الهيئات، فهل يليق بك أن تكفر نعمة المنعم، أو تجحد إحسان المحسن؟ إن هذا إلا من جهلك وظلمك، وعنادك وغشمك، فاحمد الله إذ لم يجعل صورتك صورة كلب أو حمار أو نحوهما من الحيوانات[٩٤].

ومن آيات النداء الدالة على هذا المعنى قوله تعالى: ﴿ يَٰمَعْشَرَ ٱلْجِنِّ وَٱلْإِنسِ إِنِ ٱسْتَطَعْتُمْ أَن تَنفُذُوا۟ مِنْ أَقْطَارِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ فَٱنفُذُوا۟ ۚ لَا تَنفُذُونَ إِلَّا بِسُلْطَٰنٍ ﴾ [الرحمن الآية: ٣٣] هكذا يتحداهما الرحمن، أي اخرجوا هاربين من قضائي وحكمي لكما وعليكما لا تنفذون إلا بقوة قاهرة غالبة، ولا قوة لكم ولا سلطان، فدلت الآية على بيان جلال الله وعظمته وقوة سلطانه، وعجز الخلائق أمام خالقها – عز وجل –، ووجوب حمد الله تعالى وشكره على السراء والضراء[٩٥].

(٩٤) السعدي، ١٤٢٣هـ، ص٩١٤.

(٩٥) الجزائري، ١٤٢٩هـ، ١٨٧/٥.

وهذا القول على أن يكون الخطاب لهم بهذا في الدنيا، ويرى العلامة ابن القيم أن في الآية تقريراً آخر وهو أن يكون هذا الخطاب لهم في الآخرة إذا أحاطت الملائكة بأقطار السموات والأرض وأحاط سرادق النار بالآفاق، لأن هذا خطاب لجميع الإنس والجن أتى فيه بصيغة العموم، فلابد أن يشترك الكل في سماع الخطاب ومضمونه، وهذا إنما يكون إذا جمعهم الله في صعيد واحد[٩٦].

ثانياً: الأمر بالتقوى والتذكير بنعم الله تعالى في نداء الناس في القرآن الكريم

إن الله سبحانه قضى أن ما عنده لا ينال إلا بطاعته، وأنه ما استجلبت نعم الله بغير طاعته، ولا استديمت بغير شكره، ولا امتنعت بغير معصيته، وإذا أنعم عليك ثم سلبك النعمة فإنه لم يسلبها لبخل منه ولا استئثار بها عليك وإنما أنت المسبب في سلبها عنك، فإن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم، فما أُزيلت نعم الله بغير معصيته:

إذا كُنْتَ فِي نِعْمَةٍ فَارْعَهَا ◆ فَإِنَّ المعاصي تُزِيلُ النِّعَم[٩٧]

قال العلامة القرطبي: قال العلماء: يستحب للمرء أن يذكر في دعائه نعم الله تعالى عليه وما يليق بالخضوع[٩٨].

وقد جاء في النداءات الربانية الأمر بتقوى الله

(٩٦) ابن القيم، ١٤٢٧هـ، ٩٦/٣.

(٩٧) ابن القيم، ١٤٣١هـ، ص٦٤.

(٩٨) القرطبي، د.ت، ٧٧/١١.

وتذكير الناس بنعم الله تعالى عليهم كما في الآيات التالية:

١ – قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ كُلُواْ مِمَّا فِي ٱلْأَرْضِ حَلَٰلٗا طَيِّبٗا وَلَا تَتَّبِعُواْ خُطُوَٰتِ ٱلشَّيۡطَٰنِۚ إِنَّهُۥ لَكُمۡ عَدُوّٞ مُّبِينٌ ﴾ [البقرة الآية ١٦٨] هذا خطاب للناس كلهم، مؤمنهم وكافرهم، فامتن عليهم بأن أمرهم أن يأكلوا من جميع ما في الأرض، من حبوب وثمار وفواكه وحيوانات، حالة كونها ﴿ حَلَٰلٗا ﴾ أي: محللا لكم تناوله، ليس بغصب ولا سرقة، ولا محصلا بمعاملة محرمة أو على وجه محرم، أو معينا على محرم.

﴿ طَيِّبٗا ﴾ أي: ليس بخبيث، كالميتة والدم ولحم الخنزير، والخبائث كلها، ففي هذه الآية، دليل على أن الأصل في الأعيان الإباحة، أكلاً وانتفاعاً[(٩٩)].

٢ – قال تعالى: ﴿ ۞ يَٰبَنِيٓ ءَادَمَ خُذُواْ زِينَتَكُمۡ عِندَ كُلِّ مَسۡجِدٖ وَكُلُواْ وَٱشۡرَبُواْ وَلَا تُسۡرِفُوٓاْۚ إِنَّهُۥ لَا يُحِبُّ ٱلۡمُسۡرِفِينَ ﴾ [الأعراف الآية:٣١] هذا خطاب لجميع العالم، وإن كان المقصود بها من كان يطوف من العرب بالبيت عريانا؛ فإنه عام في كل مسجد للصلاة، لأن العبرة للعموم لا للسبب، وفي صحيح مسلم عن ابن عباس قال: كانت المرأة تطوف بالبيت وهي عريانة وتقول: من يعيرني تِطوافا؟ تجعله على فرجها. وتقول:

اليوم يبدو بعضه أو كله ◆ وما بدا منه فلا أحله

فنزلت هذه الآية: ﴿ خُذُواْ زِينَتَكُمۡ عِندَ كُلِّ مَسۡجِدٖ ﴾[(١٠٠)].

ومعنى الآية البسوا ثيابكم عند الطواف بالبيت فلا تطوفوا عراة، وعند الصلاة فلا تصلوا وأنتم مكشوفو العورات، كما يفعل المشركون المتخذون الشياطين أولياء فأضلتهم حتى زينت لهم الفواحش قولاً وفعلاً واعتقاداً، وقوله: ﴿ وَكُلُواْ وَٱشۡرَبُواْ وَلَا تُسۡرِفُوٓاْ ﴾ أي كلوا مما أحل الله لكم واشربوا، ولا تسرفوا بتحريم ما أحل الله، وشرع ما لم يشرع لكم، فالزموا العدل، فإنه تعالى لا يحب المسرفين فاطلبوا حبه بالعدل، واجتنبوا بغضه بطاعته وطاعة رسوله – صلى الله عليه وسلم –[(١٠١)].

٣ – قال تعالى: ﴿ يَٰبَنِيٓ ءَادَمَ قَدۡ أَنزَلۡنَا عَلَيۡكُمۡ لِبَاسٗا يُوَٰرِي سَوۡءَٰتِكُمۡ وَرِيشٗاۖ وَلِبَاسُ ٱلتَّقۡوَىٰ ذَٰلِكَ خَيۡرٞۚ ذَٰلِكَ مِنۡ ءَايَٰتِ ٱللَّهِ لَعَلَّهُمۡ يَذَّكَّرُونَ ﴾ [الأعراف الآية:٢٦] امتن سبحانه على بنى آدم بما يسر لهم، من اللباس الضروري، واللباس الذي المقصود منه الجمال، وهكذا سائر الأشياء، كالطعام والشراب والمراكب والمناكح ونحوها، قد يسر الله للعباد ضروريها ومكمل ذلك، وبين لهم أن هذا ليس مقصوداً بالذات، وإنما أنزله الله

---

(٩٩) السعدي، ١٤٢٣هـ، ص٨٠.

(١٠٠) القرطبي، د.ت، ١٨٩/٧، والحديث أخرجه مسلم، ١٤١٣هـ، ٢٣٢٠/٤، ح (٣٠٢٨) في (كتاب *التفسير*، باب في قوله تعالى: ﴿ خُذُواْ زِينَتَكُمۡ عِندَ كُلِّ مَسۡجِدٖ ﴾).

(١٠١) الجزائري، ١٤٢٩هـ، ١٢٧/٢.

ليكون معونة لهم على عبادته وطاعته، ولهذا قال: ﴿ وَلِبَاسُ ٱلتَّقْوَىٰ ذَٰلِكَ خَيْرٌ ﴾ من اللباس الحسي، فإن لباس التقوى يستمر مع العبد، ولا يبلى ولا يبيد، وهو جمال القلب والروح، وأما اللباس الظاهري فغايته أن يستر العورة الظاهرة، في وقت من الأوقات، أو يكون جمالا للإنسان، وليس وراء ذلك منه نفع.

وأيضاً فبتقدير عدم هذا اللباس تنكشف عورته الظاهرة، التي لا يضره كشفها مع الضرورة، وأما بتقدير عدم لباس التقوى، فإنها تنكشف عورته الباطنة، وينال الخزي والفضيحة[١٠٢].

ومما يتعلق بالنعم تذكير الناس بنعمة الإيجاد من العدم، لذا جاء في هذه النداءات وصف الله تعالى بـ«الخالق»[١٠٣]، ولذا ذكر الرب تعالى الناس أنهم خلقوا من نفس واحدة وجعل منها زوجها، وهما آدم وحواء، فجميع الناس في الشرف بالنسبة الطينية إلى آدم وحواء – عليهما السلام – سواء، وإنما يتفاضلون بالأمور الدينية وهي طاعة الله تعالى ومتابعة رسوله – صلى الله عليه وسلم –، قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَٰكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَىٰ وَجَعَلْنَٰكُمْ شُعُوبًا وَقَبَآئِلَ لِتَعَارَفُوٓا۟ ۚ إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ ٱللَّهِ أَتْقَىٰكُمْ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ ﴾ [الحجرات الآية:١٣]، وقال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱتَّقُوا۟ رَبَّكُمُ ٱلَّذِى خَلَقَكُم مِّن نَّفْسٍ وَٰحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالًا كَثِيرًا وَنِسَآءً ﴾ [النساء الآية: ١][١٠٤].

ثالثاً: التحذير من الشيطان في نداء الناس في القرآن الكريم

الواجب على العاقل أن يأخذ حذره من عدوه الشيطان الذي قد أبان عداوته من زمن آدم – عليه السلام –، وبذل عمره ونفسه في فساد أحوال بني آدم، ولذا من رحمة ربنا سبحانه تحذيرنا من الشيطان الرجيم وبيان عظم فتنته، ومهارته في الإضلال، ودأبه وحرصه على ذلك، وأن عداوته لا تحول ولا تزول، لأنه يرى أن طرده ولعنه وإخراجه من الجنة بسبب أبينا آدم، فلابد أن ينتقم من آدم وذريته من بعده[١٠٥].

وقد جاء التحذير من عداوة الشيطان في نداء الناس، والنداء في الآية ٢٧ من سورة الأعراف جاء بعد قصة آدم مع الشيطان وذلك أن من شأن الذرية أن تثأر لآبائها وتعادي عدوهم، وتحترس من الوقوع في شركه[١٠٦]، وما أحوج الناس إلى تأمل هذه النداءات الربانية فقد دافع بعض جنود إبليس عنه ودعوا إلى تغيير مشاعر الكراهية والعداء نحوه، وإلى الشفقة عليه

(١٠٢) السعدي، ١٤٢٣هـ، ص٢٨٦.

(١٠٣) ابن القيم، ١٤٢٧هـ، ١/١٠٦؛ والشامي، ١٤٢٧هـ، ص٢٦، ٢٧.

(١٠٤) ابن كثير، ١٤٠٣هـ، ٤/٢١٦؛ والشامي، ١٤٢٧هـ، ص٣١–٣٢.

(١٠٥) ابن الجوزي، ١٤١٥هـ، ص٣١؛ وابن القيم، ١٤٠٩هـ، ١/١٤٥؛ والأشقر، د.ت، ص٤٦.

(١٠٦) ابن عاشور، د.ت، ٤/٧٣ القسم الثاني؛ والعمري، ١٤٢٩هـ، ص١٩٨–١٩٩.

والتعاطف معه، نعوذ بالله من الخذلان[١٠٧].

لقد وصف الرب سبحانه في هذه النداءات عداوة الشيطان بأنها بينة واضحة شديدة، وأنه يأمر بني آدم بما فيه فسادهم، وأخبر سبحانه أنه سيسأل يوم القيامة من أطاع الشيطان سؤال توبيخ وتقريع، فالحذر الحذر.

١ – قال تعالى: ﴿ يَٰبَنِيٓ ءَادَمَ لَا يَفۡتِنَنَّكُمُ ٱلشَّيۡطَٰنُ كَمَآ أَخۡرَجَ أَبَوَيۡكُم مِّنَ ٱلۡجَنَّةِ يَنزِعُ عَنۡهُمَا لِبَاسَهُمَا لِيُرِيَهُمَا سَوۡءَٰتِهِمَآۚ إِنَّهُۥ يَرَىٰكُمۡ هُوَ وَقَبِيلُهُۥ مِنۡ حَيۡثُ لَا تَرَوۡنَهُمۡۗ إِنَّا جَعَلۡنَا ٱلشَّيَٰطِينَ أَوۡلِيَآءَ لِلَّذِينَ لَا يُؤۡمِنُونَ ﴿٢٧﴾ ﴾ [الأعراف الآية:٢٧] في هذا النداء يحذر تعالى بني آدم من إبليس وقبيله – وهم شياطين الجن –، مبيناً لهم عداوته القديمة لأبي البشر آدم – عليه السلام –، في سعيه في إخراجه من الجنة التي هي دار النعيم إلى دار التعب والعناء، والتسبب في هتك عورته بعد ما كانت مستورة عنه، وما هذا إلا عن عداوة أكيدة[١٠٨]، وبين – سبحانه – في هذا النداء أن عدم الإيمان هو الموجب لعقد الولاية بين الإنسان والشيطان[١٠٩].

٢ – قال تعالى: ﴿ ۞ أَلَمۡ أَعۡهَدۡ إِلَيۡكُمۡ يَٰبَنِيٓ ءَادَمَ أَن لَّا تَعۡبُدُواْ ٱلشَّيۡطَٰنَۖ إِنَّهُۥ لَكُمۡ عَدُوّٞ مُّبِينٞ ﴿٦٠﴾ وَأَنِ ٱعۡبُدُونِيۚ هَٰذَا صِرَٰطٞ مُّسۡتَقِيمٞ ﴿٦١﴾ ﴾ [يس الآية:٦٠ – ٦١] بعد التحذير في الحياة الدنيا يكون هذا النداء يوم القيامة، فإنه تعالى لما ذكر جزاء المتقين، ذكر جزاء المجرمين وأنهم يقال لهم يوم القيامة ﴿ وَٱمۡتَٰزُواْ ٱلۡيَوۡمَ أَيُّهَا ٱلۡمُجۡرِمُونَ ﴿٥٩﴾ ﴾ [يس الآية:٥٩] أي: تميزوا عن المؤمنين، وكونوا على حدة، ليوبخهم ويقرعهم على رءوس الأشهاد قبل أن يدخلهم النار، فيقول لهم: ﴿ ۞ أَلَمۡ أَعۡهَدۡ إِلَيۡكُمۡ ﴾ أي: آمركم وأوصيكم، على ألسنة رسلي، وأقول لكم: ﴿ يَٰبَنِيٓ ءَادَمَ أَن لَّا تَعۡبُدُواْ ٱلشَّيۡطَٰنَۖ ﴾ أي: لا تطيعوه؟ وهذا التوبيخ، يدخل فيه التوبيخ عن جميع أنواع الكفر والمعاصي، لأنها كلها طاعة للشيطان وعبادة له، ﴿ إِنَّهُۥ لَكُمۡ عَدُوّٞ مُّبِينٞ ﴿٦٠﴾ ﴾ فحذرتكم منه غاية التحذير، وأنذرتكم عن طاعته، وأخبرتكم بما يدعوكم إليه، وأمرتكم ﴿ وَأَنِ ٱعۡبُدُونِيۚ ﴾ بامتثال أوامري وترك زواجري[١١٠].

٣ – قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ كُلُواْ مِمَّا فِي ٱلۡأَرۡضِ حَلَٰلٗا طَيِّبٗا وَلَا تَتَّبِعُواْ خُطُوَٰتِ ٱلشَّيۡطَٰنِۚ إِنَّهُۥ لَكُمۡ عَدُوّٞ مُّبِينٌ ﴿١٦٨﴾ ﴾ [البقرة الآية:١٦٨] هذا خطاب للناس كلهم، مؤمنهم وكافرهم، لما أمرهم – سبحانه وتعالى – باتباع ما أمرهم به – إذ هو عين صلاحهم – نهاهم عن اتباع ﴿ خُطُوَٰتِ ٱلشَّيۡطَٰنِۚ ﴾ أي: طرقه التي يأمر بها، وهي جميع المعاصي من كفر وفسوق وظلم، ﴿ إِنَّهُۥ لَكُمۡ عَدُوّٞ مُّبِينٌ ﴿١٦٨﴾ ﴾ أي: ظاهر العداوة، فلا يريد بأمركم إلا غشكم، وأن تكونوا من أصحاب السعير، فلم يكتف ربنا بنهينا عن اتباع خطواته، حتى

(١٠٧) الدسوقي، ١٤٠٦هـ، ٣٦/١.

(١٠٨) ابن كثير، ١٤٠٣هـ، ٢٠٨/٣.

(١٠٩) السعدي، ١٤٢٣هـ، ص٢٨٦.

(١١٠) السعدي، ١٤٢٣هـ، ص٦٩٨.

أخبرنا — وهو أصدق القائلين — بعداوته الداعية للحذر منه[١١١].

فهذا نداء شفقة ورحمة من الرؤوف الرحيم إلى عباده محذراً لهم من اتباع طرق الشيطان ومسالكه، ومنبهاً أنه يجب على العبد أن يغلق باب الطريق من أوله[١١٢].

ثم لم يكتف سبحانه بذلك، حتى أخبرنا بتفصيل ما يأمر به، وأنه أقبح الأشياء، وأعظمها مفسدة فقال: ﴿ إِنَّمَا يَأْمُرُكُم بِٱلسُّوٓءِ وَٱلْفَحْشَآءِ وَأَن تَقُولُوا۟ عَلَى ٱللَّهِ مَا لَا تَعْلَمُونَ ﴾ [البقرة الآية: ١٦٩] وبين — سبحانه وتعالى — أنه يأمر بالعدل والإحسان، وإيتاء ذي القربى، وينهى عن الفحشاء والمنكر والبغي، فلينظر العبد نفسه، مع أي الداعين هو، ومن أي الحزبين؟[١١٣].

الخاتمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أفضل المرسلين، أما بعد:

يمكن تلخيص نتائج البحث في النقاط التالية:

١ — لا يخفى عظيم قدر القرآن الكريم وعلو مكانته، وهذا البحث في دراسة بعض آياته التي فيها نداء رب العالمين الناس، والمراد بها الآيات التي قال تعالى فيها: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ﴾، وما في معناها، والمراد بالناس في هذه الآيات أنه عام لجميع الناس المؤمن والكافر، وعدد هذه الآيات (٢٨) آية، وموضوعاتها شملت القضايا العقدية الكبرى مثل مصادر تلقي الدين، والتوحيد خصوصاً توحيد العبادة، والتذكير باليوم الآخر وغير ذلك.

٢ — القضايا العقدية الكبرى التي تضمنها نداء الناس هي التي كثر فيها النزاع بين المسلمين والأمم الأخرى، وبين الفرق الإسلامية، وفيها يتضح أن الحق هو ما يقوله أهل السنة والجماعة دون غيرهم، فقد جاء في آيات نداء الناس التأكيد على مصدر تلقي الدين في (٨) آيات، وهما القرآن الكريم وما جاء عن الرسول — صلى الله عليه وسلم —، وعلى التوحيد في (١١) آية، منها (٦) آيات في توحيد العبادة، واليوم الآخر في (١٠) آيات، منها: نداءان يكونان يوم القيامة.

٣ — هذه النداءات العظيمة جاءت مدعمة بالأدلة العقلية التي تقبلها الفطر والعقول، وكانت صريحة وفي غاية الاختصار والبيان، وفي هذا الرد على من زعم أن الرسل — عليهم السلام — جاءت بالأخبار دون العلوم العقلية، بل الرسل صلوات الله عليهم بينت العلوم العقلية؛ التي بها يتم دين الله علماً وعملاً.

كما جاء نداء الناس في القرآن الكريم متضمنا الترغيب والترهيب.

(١١١) السعدي، ١٤٢٣هـ، ص٨٠.

(١١٢) بالي، ١٤١١هـ، ص١٨٠.

(١١٣) السعدي، ١٤٢٣هـ، ص٨١،٨٠.

٤ – جاء في نداء الناس التلطف بالمنادين، وأنها نداء رحمة وشفقة وإرشاد من الذي يحب صلاح عباده، ويدعوهم إلى ما فيه نفعهم، والنداء بعلم الجنس «الناس» دون التصريح بالصفة الحقيقة التي هي «الكفر»، وبوصفهم أبناء لآدم – عليه السلام – للتنبيه إلى ما كان من أبيهم حين أطاع الشيطان، والتحذير من مكائده، وقدمت الجن على الإنس في النداء لأن استجابة الإنس أفضل من استجابة الجن، فالنبوة في الإنس وإبليس من الجن، وهكذا نجد تآزراً بين النداء (حرف النداء والمنادى) وبين سائر مكونات جملة النداء في القرآن الكريم.

وفي هذه النداءات يظهر غرض النداء الأول وهو التنبيه على عظم الأمر الذي نودوا من أجله.

وصلى الله وسلم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه وسلم.

المصادر والمراجع

ابن الجوزي، جمال الدين عبد الرحمن. *تلبيس إبليس.* تحقيق: أيمن صالح. ط١. القاهرة: دار الحديث، ١٤١٥هـ.

ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم. درء *تعارض العقل والنقل.* تحقيق: محمد رشاد سالم، دار الكنوز الأدبية، د.ت.

ـــــــــ، *مجموع فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية.* جمع: عبد الرحمن بن قاسم وابنه محمد، الرياض: دار عالم الكتب، ١٤١٢هـ.

ـــــــــ، *منهاج السنة النبوية.* تحقيق: د. محمد رشاد سالم. ط١. د. م: مؤسسة قرطبة، د.ت.

ابن عاشور، محمد الطاهر. *تفسير التحرير والتنوير.* تونس: دار سحنون، د.ت.

ابن عطية، عبد الحق بن غالب الأندلسي. *المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز.* تحقيق: عبد السلام محمد. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢٢هـ.

ابن فارس، أحمد بن زكريا. معجم *مقاييس اللغة.* تحقيق: عبد السلام هارون. بيروت: دار الجيل، د.ت.

ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر. *إغاثة اللهفان في مصايد الشيطان.* تحقيق: محمد عفيفي. ط٢. بيروت: المكتب الإسلامي، الرياض: مكتبة الخاني، ١٤٠٩هـ.

ـــــــــ، *أمثال القرآن.* تحقيق: ناصر الرشيد. ط٢. مكة المكرمة: الصفا، ١٤٠٢هـ.

ـــــــــ، *بدائع التفسير الجامع لما فسره الإمام ابن قيم الجوزية.* جمع: يسري السيد. ط١. الدمام: دار ابن الجوزي، ١٤٢٧هـ.

ـــــــــ، *شفاء العليل في القضاء والقدر والحكمة والتعليل.* عناية: مصطفى أبو النصر الشلبي. ط١. جدة: مكتبة السوادي، ١٤١٢هـ.

ـــــــــ، *طريق الهجرتين وباب السعادتين*. د.م: د.ن، ١٤٣١هـ.

ـــــــــ، *مفتاح دار السعادة*. د.م: د.ن، د.ت.

ابن كثير، إسماعيل بن عمر. *تفسير القرآن العظيم*. بيروت: دار المعرفة، ١٤٠٣هـ.

ابن منظور، محمد بن مكرم. *لسان العرب*. ط١. بيروت: دار الفكر، ١٤١٠هـ.

الأشقر، عمر بن سليمان بن عبد الله. *عالم الجن والشياطين*. ط٢. بيروت: المكتبة العلمية، د.ت.

بالي، وحيد عبد السلام. *وقاية الإنسان من الجن والشيطان*. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١١هـ.

البخاري، محمد بن عبد الله. *صحيح البخاري*. تحقيق: محمد القطب. بيروت: المكتبة العصرية، ١٤١١هـ.

البغوي، أبو محمد الحسين بن مسعود. *معالم التنزيل*. تحقيق: محمد النمر وآخرون. الرياض: دار طيبة، ١٤٠٩هـ.

الجزائري، أبو بكر. *أيسر التفاسير لكلام العلي الكبير*. الرياض: مكتبة الرشد، ١٤٢٩هـ.

دراز، محمد عبد الله. *النبأ العظيم*. عناية: عبد الحميد الدخاخني. ط٢. الرياض: دار طيبة، ١٤٢١هـ.

الدسوقي، فاروق أحمد. *القضاء والقدر في الإسلام*. ط٢. بيروت: المكتب الإسلامي، الرياض: مكتبة الخاني، ١٤٠٦هـ.

الراغب الأصفهاني، أبو القاسم الحسين بن محمد. *المفردات في غريب القرآن*. تحقيق: محمد سيد كيلاني. مصر: شركة مصطفى البابي الحلبي، ١٣٨١هـ.

زايد، أبو يوسف محمد. *نداءات القرآن لبني الإنسان*. منشور على موقع صيد الفوائد http://saaid.net/book/list.php?cat=101.

السجزي، أبو نصر عبيد الله بن سعيد. *رسالة السجزي إلى أهل زبيد والردّ على من أنكر الحرف والصوت السجزي*. تحقيق: محمد باكريم باعبد الله. ط١. المدينة المنورة: المجلس العلمي بالجامعة الإسلامية، ١٤١٣هـ.

السعدي، عبد الرحمن بن ناصر. *القول السديد في مقاصد التوحيد بحاشية كتاب التوحيد*. د.م: المطبعة الإسلامية العربية، ١٤١٤هـ.

ـــــــــ، *تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان*. تحقيق: عبدالرحمن بن معلا اللويحق. ط١. مؤسسة الرسالة، ١٤٢٣هـ.

السقاف، علوي بن عبد القادر. *صفات الله عز وجل الواردة في الكتاب والسنة*. ط١. الثقبة: دار الهجرة، ١٤١٤هـ.

شاكر، أحمد بن محمد. *عمدة التفسير (مختصر تفسير ابن كثير)*. ط٢. المنصورة: دار الوفاء، ١٤٢٦هـ.

الشامي، صالح بن أحمد. *نداء الإيمان في القرآن الكريم.* ط١. دمشق: دار القلم، ١٤٢٧هـ.

الشنقيطي، محمد الأمين بن محمد المختار. *أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن.* عناية: محمد الخالدي. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٧هـ.

الشوكاني، محمد بن علي بن محمد. *فتح القدير الجامع بين فني الرواية والدراية في علم التفسير.* عناية: الغوش. ط٣. بيروت: دار المعرفة، ١٤١٧هـ.

الصابوني، أبو عثمان إسماعيل بن عبد الرحمن. *عقيدة السلف وأصحاب الحديث.* تحقيق: ناصر الجديع. ط٢. الرياض: دار العاصمة، ١٤١٩هـ.

الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير. *جامع البيان في تأويل القرآن (تفسير الطبري).* ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٢هـ.

العباد، عبد المحسن بن حمد. *أهمية توحيد العبادة.* ط١. د.م: د.ن، ١٤٢٩هـ.

العقل، ناصر بن عبد الكريم. *دراسات في الأهواء والفرق والبدع وموقف السلف منها.* ط١. الرياض: دار إشبيليا، ١٤١٨هـ.

العكبري، عبد الله بن الحسين. *التبيان في إعراب القرآن.* تحقيق: علي البجاوي. القاهرة: عيسى الحلبي، د.ت.

العمري، ظافر بن غرمان. «مجازات النداء وحقيقته وأغراضهما في الخطاب القرآني». بحث منشور في *مجلة معهد الإمام الشاطبي للدراسات القرآنية.* ع (٦)، (ذو الحجة ١٤٢٩هـ)، جدة.

الفيروزآبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب. *القاموس المحيط.* تحقيق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة. ط٣. بيروت: الرسالة، ١٤١٣هـ.

القرطبي، شمس الدين محمد بن أحمد. *الجامع لأحكام القرآن.* بيروت: دار إحياء التراث العربي، د.ت.

القطان، مناع بن خليل. *مباحث في علوم القرآن.* ط٣. الرياض: مكتبة المعارف، ١٤٢١هـ.

مسلم بن الحجاج، أبو الحسن القشيري النيسابوري. *صحيح مسلم.* ترقيم وعناية: محمد فؤاد عبدالباقي. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٣هـ.

النجدي، محمد محمود. *النهج الأسمى في شرح أسماء الله الحسنى.* ط٢. الكويت: مكتبة الإمام الذهبي، ١٤١٧هـ.

Call of Allah to the People in the Holy Quran (Study of Islamic Faith)

Abdullah Bin Dajeen Bin Ali Alsahli
Assistant professor Department of Islamic Culture
Education College, King Saud University
Al Riyadh , Kingdom of Saudi Arabia, P.O. Box: 2458, Postal Code:11451
E-mail: dr.aalsahli@hotmail.com
(Received 19/3/1432H; accepted for publication 4/1/1433H.)

Key words: Call of Allah to the people in the Holy Quran, the people, Al Touhed.

Abstract. Quran the word of the Allah, and it is clear the great position of the quran , this research is a study of some verses in which calls the Lord's people, the verses that he says that: "O ye people," and in its meaning, which people People refer to all creatures, and the number of such verses (28) verse, These verse included issues such as Receive sources of religion, Al touhed, especially Touhed Alebada, and to recall the Last Day and the other, and these issues are sources of conflicts between Muslims and other nations and between Muslim sects, and where it is clear that the right is what Al sunna wa Aljmaha says.

These appeals came unsubstantiated mental, and carrot and the stick, calls Full of mercy and compassion and guidance to Goodness, and there welfare, chosen to describes the Lord added to the conscience of people without God's name To draw attention in (10) verses, with great meaning which should for a person to think about it .These verses most important purposes to Attract the attention of people , it is reported in these appeals to emphasize the Receive sources of religion in (8) verses, and Al Touhed in (11) verse, from which (6) verses in Touhed Al Ebada, and Last Day in (10) verses, behooves every Muslim that cares about what called him by Allah.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص٥٦٩-٥٨٤، الرياض (٢٠١٢م/١٤٣٣هـ)

مستوى اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة والنشاط البدني لدى التلاميذ (١٢ – ١٥سنة) بمدينة الرياض

مشعان بن زبن الحربي

أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود

الرياض، المملكة العربية السعودية، ص.ب ٢٤٥٨ الرمز ١١٤٥١

E – mail: Mz_alharbi@yahoo.com

(قدم للنشر في ١٤/٧/١٤٣١هـ؛ وقبل للنشر في ٤/١/١٤٣٣هـ)

الكلمات المفتاحية: اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة، اللياقة البدنية، النشاط البدني.

ملخص البحث. نظرا لازدياد أهمية اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة والنشاط البدني في هذا العصر، والذي يشهد زيادة الخمول البدني الذي واكب التقدم التقني، وكذلك لما لقياس اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة والنشاط البدني للتلاميذ من أهمية كبيرة في التعرف على المؤشرات المهمة للصحة، لهذا فإن هذه الدراسة هدفت إلى التعرف على مستوى اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة ومستوى النشاط البدني لدى التلاميذ (١٢ – ١٥سنة) بمدينة الرياض. وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية وبلغ قوامها ٢٥٠ تلميذ من المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، وتم قياس مستوى عناصر اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة (اللياقة القلبية التنفسية، اللياقة العضلية، المرونة، نسبة الشحوم في الجسم) ومستوى النشاط البدني. وقد أظهرت نتائج الدراسة انخفاض مستوى اللياقة القلبية التنفسية لدى عينة الدراسة، بينما كانت اللياقة العضلية والمرونة في الحدود الآمنة صحياً، كما أن مستوى النشاط البدني منخفض، بالإضافة إلى أن هناك نسبة مرتفعة من عينة الدراسة والذين يقضون أكثر من ساعتين في مشاهدة التلفزيون أو الفيديو أو ألعاب الكمبيوتر.

المقدمة

يعتبر الاهتمام بالصحة الدعامة الأساسية في بناء الأجيال لمقاومة أمراض العصر الحديث، وقد عرفت منظمة الصحة العالمية الصحة على أنها حالة السلامة والكفاية البدنية والنفسية والاجتماعية وليست مجرد الخلو من الأمراض أو العجز (سلامة، ١٩٩٧).

وتعرف اللياقة البدنية على أنها مقدرة الفرد على القيام بالأعمال اليومية بنشاط وبدون تعب مع توفر طاقة كافية للاستمتاع بوقت الفراغ ومواجهة الحالات الطارئة (الهزاع، ١٤١٧هـ)، ولها عناصر

عديدة، منها ما يتعلق بالأداء الرياضي مباشرة مثل الرشاقة والسرعة والتوافق والتوازن، ومنها ما يرتبط بالصحة كاللياقة القلبية التنفسية واللياقة العضلية والمرونة والتركيب الجسمي (الهزاع، ١٤١٧هـ) (الرملي وشحاتة، ١٩٩١م).

وتساهم اللياقة البدنية الجيدة بشكل مباشر في المكون البدني للصحة، كما تساهم على نحو غير مباشر في المكونات الأخرى النفسية والاجتماعية (راتب، ١٤٢٥هـ)، وخصوصا عناصر اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة والتي تعتبر أحد أهم المتغيرات التي لها مساهمة فعالة في تحسين صحة الأفراد، حيث تشير الدراسات العلمية إلى أن التحسن في عناصر اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة يساهم في خفض مخاطر الإصابة بالعديد من الأمراض والتي من أهمها أمراض القلب والشرايين وداء السكري وهشاشة العظام وآلام الظهر والوقاية من السمنة أو التخلص منها (العرجان، ١٤٢٨هـ).

كما تشير العديد من الدراسات إلى أهمية ممارسة النشاط البدني سواءً من الناحية النفسية أو الاجتماعية أو البدنية (Pate et al. 1995) (Bouchard et al. 1995)، حيث إن ارتفاع مستوى ممارسة الأنشطة البدنية له أثر وقائي ضد أمراض القلب والشرايين، وارتفاع ضغط الدم الشرياني، وارتفاع نسبة الدهون في الدم (Morris, 1994) (Oja, 1995) (Blair, 1993) والوقاية من السمنة والتخلص منها (Bouchard et al., 1995) (Pate et al., 1995).

وهذا ما دفع العديد من الهيئات والمنظمات العلمية المتخصصة في إصدار الوثائق والتوصيات لممارسة الأنشطة البدنية ورفع مستوى اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة (Sallis & Patrick , 1994) (CDC, 1997).

ويعتبر التعرف على مستوى اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة والنشاط البدني أحد المؤشرات المهمة للصحة لدى الأفراد، فقياس عناصر اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة يساهم في توفير معلومات تشخيصية حول المخاطر والاعتلالات الصحية التي قد تواجه أفراد المجتمع، بالإضافة إلى أن رصد ومتابعة مستويات النشاط البدني بشكل دوري يساهم في اكتشاف ظاهرة الخمول البدني مبكرا، مما يساعد على وضع برامج توعوية وتثقيفية من خلال المناهج الدراسية موجهة لرفع مستوى النشاط البدني والكفاءة الصحية لدى الطلاب (Lamonte & Blair , 2006) (Ortega et al. 2008).

وعلى الرغم من الأهمية الصحية لممارسة النشاط البدني إلا أن مستواه يعتبر منخفضاً لدى فئات متعددة من المجتمع السعودي، حيث أظهرت الأبحاث التي أجريت على مجموعة من فئات السعوديين أن نسبة الخمول البدني (عدم ممارسة النشاط البدني المعزز للصحة بشكل كافٍ) مرتفعة، فقد بلغت نسبة الخمول البدني في الأطفال من ٣ — ٦ سنوات ٧١٪ تقريبا، بينما بلغت في الأطفال من ٧ — ١٣ سنة ٦٠٪ وبلغت في الشباب من ١٨ — ٢٣ سنة ٧٠٪ تقريباً، أما الراشدون من ١٨ — ٦٥ سنة فقد بلغت

٨٠٪ (Al – Hazzaa , 2007) (Al – Hazzaa & Al –) (Al – Hazzaa & Sulaiman , 1993 Rasheedi , 2007) (Al – Refaee & Al – Hazzaa, 2001)

أما الفئة العمرية من ١٢ – ١٥ سنة فلم يجد الباحث أي دراسات أجريت في المجتمع السعودي لمعرفة مستوى النشاط البدني أو مستوى اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة.

ومن هذا المنطلق فقد ظهرت ضرورة إجراء هذه الدراسة والتي من خلالها تم التعرف على مستوى اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة ومستوى النشاط البدني لدى التلاميذ (١٢ – ١٥سنة) بمدينة الرياض.

هدف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

– التعرف على مستوى اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة لدى التلاميذ من ١٢إلى ١٥سنة.

– التعرف على مستوى النشاط البدني لدي التلاميذ من ١٢إلى ١٥سنة.

أسئلة الدراسة

١ – ما هو مستوى اللياقة القلبية التنفسية لدى التلاميذ (١٢ – ١٥سنة) بمدينة الرياض؟

٢ – ما هو مستوى اللياقة العضلية لدى التلاميذ (١٢ – ١٥سنة) بمدينة الرياض؟

٣ – ما هو مستوى المرونة لدى التلاميذ (١٢ – ١٥سنة) بمدينة الرياض؟

٤ – ما هو مستوى نسبة الشحوم لدى التلاميذ (١٢ – ١٥سنة) بمدينة الرياض؟

٥ – ما هو مستوى النشاط البدني لدى التلاميذ (١٢ – ١٥سنة) بمدينة الرياض؟

أهمية الدراسة

١ – إن نتائج هذه الدراسة سوف تساعد مخططي مناهج التربية البدنية على التعرف على مستوى اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة ومستوى النشاط البدني لدى التلاميذ وأخذها بعين الاعتبار عند وضع أهداف التربية البدنية.

٢ – التعرف على مستوى اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة والنشاط البدني يمكن العاملين في المجال التربوي والصحي من التعرف على الحالة الصحية للتلاميذ، فهو يمثل انعكاساً للحالة الصحية.

٣ – قلة البيانات عن مستوى اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة والنشاط البدني لدى الفئة العمرية (١٢ – ١٥ سنة) في المجتمع السعودي يجعل من هذه الدراسة ضرورة ملحة.

الدراسات السابقة

– دراسة هوانج ومالينا Huang &Malina (٢٠٠٢) بعنوان «النشاط البدني وعناصر اللياقة البدنية للمراهقين بتايوان» وهدفت الدراسة إلى قياس المصروف اليومي من الطاقة، قياس اللياقة القلبية التنفسية، المرونة، سمك الدهن بالعضلة الثلاثية، واشتملت العينة على ٢٨٢ من المراهقين من عمر

١٢ –١٤ عاماً، تم اختيار العينة بطريقة عشوائية من طلاب الصفوف السابع والثامن والتاسع بمدرستين في تايوان واستخدم اختبار الجري ميل واحد، الجلوس من الرقود، المرونة من الجلوس الطويل، القوة العضلية، قياس النشاط البدني لمدة ثلاثة أيام، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة بين الطاقة المصروفة وعناصر اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة.

– دراسة بارنز Barnes (٢٠٠٣م) بعنوان «مقارنة اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة والنشاط بين الأطفال في أونتاريو وساسكاتشوان والأطفال في المناطق الريفية» وهدفت الدراسة إلى المقارنة بين مجموعتين من الأطفال في عناصر اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة ومستوى النشاط البدني، واشتملت العينة على ١٢٤ طفل من جنوب غرب أونتاريو تتراوح أعمارهم بين ٩,١ و ١٣,٨ عاما للذين يعيشون حياة لا تعتمد على حركة كثيرة، وأطفال الريف في وسط سسكتشوان ويلغ عددهم ١٦٥ طفل لا يعيشون الحياة المعاصرة، واستخدمت قياسات للنشاط البدني وقياسات للياقة البدنية المرتبطة بالصحة، وأشارت النتائج إلى أن أطفال الريف أفضل من أطفال الحضر في غالبية نتائج القياسات، وهناك تدهور في بعض الجوانب المتعلقة بالصحة واللياقة البدنية والنشاط في صفوف الأطفال الكنديين.

– دراسة كينت وآخرين Khunti et al. (٢٠٠٧م) والتي هدفت إلى التعرف على مستوى النشاط البدني لدى طلاب المرحلة الثانوية في المملكة المتحدة، حيث استخدم الباحثون استفتاء للتعرف على مستوى النشاط البدني لدى الطلاب، وقد بلغت عينة الدراسة ٣٦٠١ طالب وطالبة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن ٤٦٪ من عينة الدراسة يصرفون أربع ساعات فأكثر في مشاهدة التلفزيون أو الفيديو أو ألعاب الكمبيوتر، وكذلك انخفاض السلوكيات المعززة لممارسة النشاط البدني وخصوصا لدى الطالبات.

– دراسة ريدوك وآخرين Riddoch CJ, et al (٢٠٠٤م) والتي هدفت إلى تقييم مستوى النشاط البدني لدى الأطفال الأوربيين، وقد بلغت عينة الدراسة ٢١٨٥طالب وطالبة من الدنمارك والبرتغال ورومانيا والنرويج، وتراوحت أعمارهم مابين ٩ – ١٥ سنة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الغالبية العظمى من عينة الدراسة تحقق التوصيات العلمية المتعلقة بممارسة النشاط البدني من أجل الصحة.

– دراسة جعفر وآخرين (٢٠٠٦م) والتي هدفت إلى استقصاء طبيعة ومستوى النشاط البدني لدى طلبة المدارس في ولاية نزوى بسلطنة عمان، وقد بلغت عينة الدراسة ٥٠٩ طالب وطالبة، وقد استخدم الباحثون استبانة لجمع بيانات الدراسة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر من ثلث عينة الدراسة لا يمارسون نشاطاً بدنياً كافياً للوقاية من الأمراض وتحصيل الفائدة الصحية.

الطريقة والإجراءات

أولاً: عينة الدراسة

تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية العنقودية وبلغ قوامها ٢٥٠ طالب من المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض واقتصرت على الطلاب السعوديين، حيث تم اختيار خمس مدارس عشوائياً من خمسة مراكز إشرافية بمدينة الرياض، ومن ثم تم اختيار فصل عشوائياً من كل صف دراسي من كل مدرسة.

ثانياً: القياسات الجسمية

١ – الوزن: تم قياس الوزن بواسطة ميزان طبي معاير إلى أقرب ٠,١كجم.

٢ – الطول: تم قياس الطول باستخدام مقياس الطول المدرج إلى أقرب ١سم.

ثالثاً: قياس عناصر اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة

تم قياس عناصر اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة التالية:

١ – اللياقة القلبية التنفسية

تم قياس زمن جري/مشي مسافة ١٦٠٠ م لتحديد اللياقة القلبية التنفسية، حيث يقوم الطالب بجري/مشي ١٦٠٠متر على أرض مستوية مستطيلة محيطها ٢٠٠متر (٦٠×٤٠)، وتم حساب الوقت المستغرق لقطع المسافة بالدقائق والثواني باستخدام ساعة إيقاف.

٢ – اللياقة العضلية

تم استخدام اختبار رفع الكتفين وأعلى الظهر والذي يهدف إلى إكمال أكبر عدد من المحاولات وبحد أقصى ٧٥ مرة بسرعة محددة، ويقوم بتكرار ذلك حتى يصل إلى مرحلة التعب وعدم القدرة على إكمال الاختبار أو أن يكمل ٧٥محاولة صحيحة.

٣ – المرونة

تم قياس مرونة عضلات الفخذين الخلفية من خلال اختبار مد الذراعين من الجلوس بواسطة صندوق المرونة.

٤ – نسبة الشحوم في الجسم

تم الاستدلال على نسبة الشحوم في الجسم من خلال قياس سمك طية الجلد باستخدام جهاز قياس سمك طية الجلد من نوع (هاريندن) في موقعين هما: عند العضلة العضدية الثلاثية الرؤوس عند المنطقة التي تقع في منتصف المسافة بين المرفق والنتوء الأخرومي في الكتف، والجزء الداخلي لسمانة الساق عند أكبر محيط لسمانة الساق، ومن ثم تحويل قيم سمك طيات الجلد إلى نسب شحوم باستخدام مصنف معهد كوبر (Meredith & Welk, 1999).

ثبات أدوات اختبار اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة

سبق أن تم حساب الثبات لكل عنصر من عناصر أداة الاختبار بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test – Retest)، حيث تم إجراء الاختبار الثاني بعد عشرة أيام من الاختبار الأول، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين الاختبار وإعادته في متغير اللياقة القلبية التنفسية ٠,٩٥، وبلغت في اللياقة العضلية ٠,٧٣، وبلغت

في متغير المرونة ٠,٨٥ ، وبلغت في قياس سمك طية الجلد عند العضلة العضدية الثلاثية الرؤوس وعند سمانة الساق ٠,٩٧ ، ٠,٩٨ على التوالي (الحربي، ١٤٢٩هـ).

رابعاً: قياس مستوى النشاط البدني

تم استخدام استبانة قياس مستوى النشاط البدني لقياس مستوى النشاط البدني لعينة الدراسة، وتم اختبار صدقها وثباتها على مجتمع البحث سابقاً وتبين أنها ذات ثبات مرتفع وصدق عالٍ، وقادرة على التمييز بين الممارسين للأنشطة البدنية وغير الممارسين، وقد بلغ معامل الثبات ٠,٨٥من خلال الاختبار وإعادة الاختبار (Test–Retest) (الهزاع والأحمدي، ٢٠٠٣م). وتتضمن هذه الاستبانة ٣٣ بنداً عن مدى ممارسة النشاط البدني وعن مدة الممارسة وتكرارها، وتشمل الأنشطة البدنية الحياتية (المشي، صعود الدرج، الأعمال المنزلية) وأنشطة اللياقة البدنية (الجري، ركوب الدراجة، تدريب الأثقال) والأنشطة الرياضية والترويحية (كرة القدم، كرة الطائرة، كرة اليد). كما تم حساب الطاقة المصروفة في الأسبوع وذلك باستخدام المعادلة التالية (الهزاع والأحمدي، ٢٠٠٣م): الطاقة المصروفة في الأسبوع (كيلو سعر حراري)= (عدد مرات الممارسة × زمن الممارسة بالساعة × المكافئ الأيضي المقابل لكل نشاط بدني) × وزن الجسم.

ولقد تم تحديد مقدار المكافئ الأيضي لكل نشاط بدني ضمن بنود الاستبانة على مصنف الأنشطة البدنية والذي يوضحه الجدول رقم(١) (Ainsworth et al. 2000).

الجدول رقم (١). مقدار المكافئ الأيضي للأنشطة البدنية التي تتضمنها الاستبانة. (Ainsworth et al. 2000).

النشاط البدني	المكافئ الأيضي	النشاط البدني	المكافئ الأيضي
مشي بطيء	٢,٥	أنشطة بدنية معتدلة الشدة	٤
مشي سريع إلى حد ما	٣,٥	أنشطة بدنية مرتفعة الشدة	٨
مشي سريع	٤	رياضات الدفاع عن النفس	٧
هرولة/جري	٨	تدريب أثقال	٦
صعود الدرج	٨	دراجة الجهد	٧
سباحة	٧	أعمال بدنية منزلية	٣,٥

التحليل الإحصائي

استخدم الباحث في هذه الدراسة البرنامج الإحصائي SPSS والذي تم من خلاله حساب الإحصاءات الوصفية، وهي المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري وكذلك النسب المئوية والتكرارات.

النتائج والمناقشة

أولاً: اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة

من خلال نتائج الدراسة تبين أن نسبة الشحوم لدى عينة الدراسة بلغ متوسطها ٢١,٨٪، وتعتبر هذه النسبة ضمن الحدود الآمنة صحياً بناءً على معايير

معهد كوبر (Meredith & Welk, 1999) والتي تتراوح مابين ١٠ـ٢٥٪، وعند النظر إلى مؤشر آخر للبدانة وهو مؤشر كتلة الجسم (BMI) لدى عينة الدراسة تبين أن متوسطه بلغ ١٩،٦كلجم/م٢ وهو أيضا ضمن الحدود الصحية التي حددها معهد كوبر والتي تتراوح بين ١٨،١ و٢٥ كلجم/م٢، وتشير نتائج دراسة سابقة (الخريجي والمزيني، ١٤٢١هـ) إلى أن نسبة الشحوم مشابهة تماما لنتائج الدراسة الحالية، حيث بلغت نسبة الشحوم في الدراسة المذكورة ١٩،٧٧ كلجم/م٢.

الجدول رقم (٢). المواصفات الجسمية والفسيولوجية لعينة الدراسة.

المتغير	المتوسط	الانحراف المعياري
العمر (سنة)	١٣،٩	١،٠٩±
الوزن (كلجم)	٤٨،٤	١٤،٩±
الطول (سم)	١٥٦،٦	١٠،٣±
سمك طية الجلد عند العضلة العضدية ذات الرؤوس الثلاث (مم)	١٣،٦	٦،٨±
سمك طية الجلد عند سمانة الساق (مم)	١٤،٦	٧،٤±
نسبة الشحوم (٪)	٢١،٨	١٠،٣±
مؤشر كتلة الجسم (كلجم/م٢)	١٩،٦	٤،٩±
اختبار رفع الكتفين وأعلى الظهر (مرة)	٥٢،٢	٢٢،١±
المرونة (سم)	٢٤،٦	٦،٢±
جري/مشي ١٦٠٠م (دقيقة)	١٠،٢	٢،١±

وعند حساب نسبة أفراد العينة الذين تزيد عندهم نسبة الشحوم عن ٢٥٪ تبين أنها بلغت ٣٤،١٪ من أفراد العينة الكلية، وهذه نسبة مرتفعة، وهذا ما يوضحه الشكل رقم (١)، وهذه النسبة أعلى من نتائج دراسة مرجعية لانتشار السمنة في بعض البلدان، حيث تبين منها أن نسبة الأفراد البدناء قد بلغت في مالطا ٢٥،٤٪ وفي الولايات المتحدة الأمريكية بلغت ٢٥،١٪ (Janssen et al., 2005)، وهذا يعني أن ما يقارب ثلث أفراد عينة هذه الدراسة لديهم نسبة شحوم مرتفعة، وبالتالي ازدياد احتمالية المخاطر الصحية لديهم، حيث تمثل زيادة نسبة الشحوم في الجسم أحد المخاطر الصحية الكبرى التي تواجه الإنسان (World Health Organization ,1998). والملفت للانتباه تزايد نسبة الأفراد الذين لديهم نسبة شحوم عالية في المجتمع السعودي، فقد أظهرت نتائج إحدى الدراسات والتي أجريت في عام ١٩٩٦م إلى أن نسبة الأفراد الذين لديهم نسبة شحوم زائدة بلغت ١٨٪ (Al – Nuaim, et al., 1996)، وفي دراسة أخرى أجريت في عام ٢٠٠٥م بلغت ٢٠،٥٪ (الركبان، ٢٠٠٥)، وفي الدراسة الحالية بلغت ٣٤،١٪، وقد

يرجع السبب في تزايد وانتشار السمنة إلى النمط المعيشي المعاصر حيث زيادة الخمول البدني واستهلاك الأغذية الغنية بالدهون والسعرات الحرارية (National Institute of Health, 1998 ; World Health Organization, 2000).

كما يتضح من الجدول رقم (٢) متوسط اختبار رفع الكتفين وأعلى الظهر حيث بلغ ٥٢,٢مرة، وبمقارنة متوسط عدد مرات رفع الكتفين وأعلى الظهر مع المعايير التي وضعها معهد كوبر (Meredith & Welk, 1999) يلاحظ أنها أعلى من الحدود الصحية والتي تتراوح مابين ٢٤ـ٤٧مرة، وهذا يدل على أن اللياقة العضلية لدى عينة الدراسة في الحدود الآمنة صحياً.

وعند النظر إلى الشكل رقم (١) يتضح أن نسبة أفراد العينة الذين لياقتهم العضلية في الحدود الصحية أو أعلى منها بلغت ٨٥,٤٪ من العينة الكلية ، بينما نسبة الأطفال الذين لياقتهم أقل من الحدود الصحية بلغت ١٤,٦٪. وهذا على النقيض مما أشارت إليه إحدى الدراسات (الخريجي والمزيني، ١٤٢١هـ) والتي تبين منها ضعف في قوة وتحمل عضلات البطن لدى الأطفال في المجتمع السعودي.

أما نتائج اختبار المرونة والموضحة في الجدول رقم (٢) فتشير إلى أنها أعلى من الحدود الصحية التي حددها معهد كوبر (١٧,٩٢سم) وقد بلغ متوسط قياسها ٢٤,٦سم لدى عينة الدراسة، وهذا يتفق مع إحدى الدراسات (الخريجي والمزيني، ١٤٢١هـ) والتي تبين منها أن متوسط مرونة أفراد العينة كان في حدود المستوى المثالي. وقد بلغت نسبة أفراد العينة الذين هم في الحدود المثالية الصحية لاختبار المرونة في هذه الدراسة ٨٦,٢٪ من العينة الكلية، وهذا ما يوضحه الشكل رقم (١)، وتبدو نتائج اختبار المرونة لدى أفراد العينة متشابهة إلى حد كبير مع نتائج دراسة أجريت في المجتمع السعودي (الهزاع، ١٤١٦هـ).

كما يتبين من الجدول رقم (٢) زمن جري/مشي ١٦٠٠م، حيث بلغ متوسط الزمن لعينة الدراسة ١٠,٢ دقيقة، وبمقارنته مع الحدود الصحية التي حددها معهد كوبر يلاحظ أن متوسط زمن قطع المسافة لعينة الدراسة أعلى من الزمن المحدد من قبل المعهد، وهذا يعد مؤشراً على انخفاض اللياقة القلبية التنفسية لأفراد العينة مقارنة بالمعيار الذي وضعه المعهد، وعند حساب نسبة أفراد العينة الذين تنخفض لديهم اللياقة القلبية التنفسية من العينة الكلية تبين أنها بلغت ٥٧,٦٪ وهذا ما يوضحه الشكل رقم (١).

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة الخريجي والمزيني (الخريجي والمزيني، ١٤٢١هـ) في انخفاض مستوى اللياقة القلبية التنفسية لدى الأطفال في المجتمع السعودي، وهذه النتيجة قد تثير المخاوف حول عوامل الخطورة المهيئة للإصابة بأمراض القلب التاجية في المراحل العمرية اللاحقة، حيث تشير العديد من الدراسات إلى أن مستوى اللياقة القلبية التنفسية في مرحلة الصغر مرتبط ارتباطا دالاً بمعظم عوامل

الخطورة المهيئة للإصابة بأمراض القلب التاجية في مرحلة الرشد (Twisk et al., 2002).



الشكل رقم (١): نسبة الأفراد المئوية من العدد الكلي الذين في الحدود الصحية بناء على معايير [illegible] أو أقل منها في عناصر اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة.

ثانياً: النشاط البدني

يوضح الجدول رقم (٣) أن الطاقة المصروفة في أغلب الأنشطة التي تم إدراجها في استبانة قياس مستوى النشاط البدني أقل من الحدود الطبيعية والتي يجب أن يتم صرفها في الأسبوع من أجل أن يكون النشاط البدني محفزاً للصحة، حيث يجب أن يتم صرف ما مقداره ١٠٠٠ كيلوسعر حراري في الأسبوع لكل نشاط بدني (الهزاع والأحمدي، ١٤٢٥هـ)، وهذا يتفق مع بعض الدراسات، ومنها دراسة جعفر وزملائه (جعفر وآخرون، ٢٠٠٦) والتي تبين منها انخفاض مستوى النشاط البدني لدى الأطفال في المجتمع العماني، ودراسة بريندا وآخرين (Brenda et al., 2004) ودراسة ويليام وآخرين (Willam et al., 2005) ودراسة كيمث وآخرين (Kimm et al., 2007) والتي أكدت جميعها على انخفاض مستوى النشاط البدني لدى الأطفال.

الجدول رقم (٣). الطاقة المصروفة في الأسبوع لعينة الدراسة خلال ممارسة بعض الأنشطة البدنية (كيلو سعر حراري)

نوع النشاط البدني	المتوسط	الانحراف المعياري
المشي	٤١٠,٤	٥٢٧,١±
صعود الدرج	١٤٣٥٨	٨٩٧٧,٥±
الهرولة	٧٦٥	١٠٢٠,٩±
ركوب الدراجة	٧٤٦,٤	١١٢٦,٨±
السباحة	٣٢٧,٥	٥٩٧,٩±
الأنشطة البدنية معتدلة الشدة	٢٩٤,٣	٤٩٢,٦±
الأنشطة البدنية عالية الشدة	١٨٣٧,٦	١٧٥٩,٥±
ألعاب الدفاع عن النفس	١٦١,٦	٥١٢,١±
التدريب بالأثقال	١٦٩,٣	٤٢٣,١±
الأعمال المنزلية	٢١٨,٥	٤٤٦,٨±

ويوضح الجدول رقم (٣) متوسط الطاقة المصروفة في الأسبوع من خلال صعود الدرج حيث بلغ ١٤٣٥٨ كيلو سعر حراري، وهذا أعلى من الحد المطلوب ليكون النشاط البدني معززاً للصحة.

كما يوضح الجدول رقم (٣) الطاقة المصروفة في الأسبوع من خلال ممارسة الأنشطة البدنية عالية الشدة حيث بلغ متوسطها ١٨٣٧,٦ كيلو سعر حراري، وهو أعلى من الحد المطلوب ليكون النشاط البدني معززا للصحة، وهذا طبيعي لأن الأنشطة البدنية عالية الشدة تتضمن نشاط كرة القدم وهو النشاط السائد لدى أفراد المجتمع، وهذا ما تشير إليه إجابة عينة الدراسة على السؤال الذي تضمن نوع النشاط البدني الذي يمارسونه بشكل منتظم، حيث بلغت نسبة ممارسي كرة القدم من عينة الدراسة ٦١٪، وهذا ما يوضحه الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤). نسبة عينة الدراسة المشاركة في العديد من الأنشطة البدنية بشكل منتظم.

نوع النشاط	نسبة المشاركين	نوع النشاط	نسبة المشاركين	نوع النشاط	نسبة المشاركين
كرة القدم	٦١٪	التنس الأرضي	صفر ٪	السباحة	٨٪
كرة السلة	١١٪	تنس الطاولة	٤٪	ركوب الخيل	صفر ٪
كرة الطائرة	٤٪	الاسكواش	صفر٪	الهرولة والجري	٣٪
كرة اليد	٣٪	كرة الريشة	صفر٪	ألعاب القوى	٢٪
ألعاب الدفاع عن النفس	٣٪	بناء الأجسام	١٪	أنشطة أخرى	صفر٪

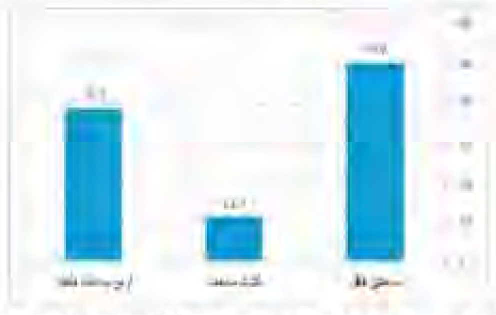
أما ما يتعلق بمكان ممارسة النشاط البدني فأشارت نتائج الدراسة إلى أن ٤٠,١٪ من عينة الدراسة يمارسون الأنشطة البدنية من خلال دروس التربية البدنية في المدرسة و٤٢,٢٪ في الشارع أو الساحات

و٤,٨٪ في المراكز الرياضية الخاصة و٣,٢٪ في الأندية الرياضية و٤,٦٪ في المنزل، وهذا ما يوضحه الشكل رقم (٢) وبالتالي فإنه يقع على عاتق المدرسة دور كبير في تفعيل دروس التربية البدنية وتوفير البيئة المناسبة لممارسة الأنشطة البدنية سواء في هذه الدروس أو في الفسح مابين الدروس.

الشكل رقم (٢). يوضح نسبة ممارسة الأنشطة البدنية في بعض الأماكن لدى أفراد العينة.

أما بالنسبة للزمن الذي يصرفه أفراد العينة على مشاهدة التلفزيون والفيديو أو ألعاب الكمبيوتر والذي يوضحه الشكل رقم (٣)، فيمكن ملاحظة أن نسبة أفراد العينة الذين يقضون ٤ ساعات فأكثر يومياً بلغت ٣٨,٥٪ من إجمالي عينة الدراسة، وهذه النسبة أعلى من النسبة التي توصلت إليها دراسة الهزاع (الهزاع، ١٤١٥هـ) والتي بلغت ٢٥,٤٪، وهي أيضاً أعلى من النسبة التي توصلت إليها دراسة أندرسون وزملائه (Anderson et al., 1998) والتي بلغت ٢٦٪. أما نسبة أفراد العينة الذين يشاهدون التلفزيون والفيديو وألعاب الكمبيوتر لمدة ساعتين أو أقل فقد بلغت ٥٠,٢٪ بينما بلغت نسبة الذين يشاهدون التلفزيون والفيديو وألعاب الكمبيوتر لمدة ثلاث ساعات فقد بلغت ١١,٣٪، وهذا يؤكد على

أن نصف عينة الدراسة الحالية تقريباً لا يطبقون التوصيات العلمية التي تؤكد على أن لا تزيد مشاهدة التلفزيون أو الفيديو أو ألعاب الكمبيوتر عن ساعتين يومياً (American Academy of Pediatrics, 1999)، وارتفاع هذه النسبة قد يفسر زيادة نسبة الأطفال البدناء في الدراسة الحالية حيث بلغت ٢٤,١٪، وهذا ما يؤكده جويس (Joyce, 2003) في دراسته والتي تبين منها أن الأطفال الأكثر سمنة هم الأطفال الأكثر صرفاً للوقت في مشاهدة التلفزيون والفيديو أو ألعاب الكمبيوتر. كذلك ما أكدته دراسة مرجعية (Janssen et al., 2005) هدفت إلى دراسة مدى انتشار السمنة في ٣٤ دولة وتبين منها أن هناك ارتباطاً بين السمنة والوقت المصروف على مشاهدة التلفزيون والفيديو وألعاب الكمبيوتر، بحيث تزداد السمنة كلما ازداد الوقت المصروف في مشاهدة التلفزيون.



الشكل رقم (٣): يوضح نسبة أفراد العينة من العدد الكلي الذين يقضون ساعتين فأقل أو ثلاث ساعات أو أربع ساعات فأكثر يومياً في مشاهدة التلفزيون والفيديو وألعاب الكمبيوتر.

الاستنتاجات:

في ضوء نتائج الدراسة فإن الباحث يستنتج ما يلي:

١ – انخفاض مستوى اللياقة القلبية التنفسية لدى التلاميذ في المرحلة العمرية ١٢ – ١٥ سنة.

٢ – ارتفاع نسبة التلاميذ الذين لديهم نسبة شحوم أعلى من ٢٥٪.

٣ – اللياقة العضلية والمرونة للتلاميذ في الحدود الآمنة صحياً.

٤ – انخفاض مستوى النشاط البدني لدى التلاميذ في المرحلة العمرية ١٢ – ١٥ سنة.

٥ – ارتفاع نسبة التلاميذ الذين يقضون أكثر من ساعتين في مشاهدة التلفزيون أو الفيديو أو ألعاب الكمبيوتر.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة فإن الباحث يوصي بالتالي:

١ – الاهتمام بالبرامج التي تساهم في رفع مستوى اللياقة القلبية التنفسية وخفض نسبة الشحوم لدى التلاميذ وخصوصا البرامج المدرسية.

٢ – تصميم برامج مدرسية توعوية عن أهمية ممارسة النشاط البدني وخفض المدة الزمنية في مشاهدة التلفزيون أو الفيديو أو ألعاب الكمبيوتر.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

جعفر، عبدالرحيم وآخرون. «النشاط البدني عند طلبة المدارس بسلطنة عمان». *المؤتمر الخليجي الأول حول التغذية الصحية للأطفال والمراهقين*، المركز العربي للتغذية، البحرين، (٢٠٠٦م).

الحربي، مشعان. *أثر برنامج تثقيفي مقترح لمنهج التربية البدنية في مستوى النشاط البدني وعناصر اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، (١٤٢٩هـ).

الخريجي، خالد و المزيني، خالد. «تأثير استخدام أسلوب التدريب الدائري في درس التربية البدنية على تطوير عناصر اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة». *الدورية السعودية للطب الرياضي*، المجلد الرابع، العدد الثاني، (١٤٢١هـ)، ١٢ – ٢٦.

راتب، أسامة. *النشاط البدني والاسترخاء مدخل لمواجهة الضغوط وتحسين نوعية الحياة*. القاهرة: دار الفكر العربي، ١٤٢٥هـ.

الركبان، محمد. «النشاط البدني وعلاقته بالسمنة عند طلاب المدارس السعوديين». *المجلة العربية للغذاء والتغذية*، السنة السادسة، العدد(١٣)، (٢٠٠٥م)، ٢٢ – ٤٧.

الرملي، عباس وشحاتة، محمد. *اللياقة والصحة*. القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٩١م.

سلامة، بهاء الدين. *الصحة والتربية الصحية*. القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٩٧م.

العرجان، جعفر. *عوامل الخطورة للإصابة بالأمراض القلبية الوعائية لدى الأطفال وعلاقتها بالنشاط البدني واللياقة البدنية المرتبطة بالصحة*. الرياض: الاتحاد السعودي للتربية البدنية والرياضة، ١٤٢٨هـ.

الهزاع، هزاع. *القياسات الجسمية واللياقة البدنية لدى*

الأطفال السعوديين البدناء مقارنة بغير البدناء. الرياض: مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، (١٤١٦هـ).

ــــــــ، «مستوى النشاط البدني لدى عينة من الأطفال السعوديين». *مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية)*، ٧ (١) (١٤١٥هـ)، ١ – ١٦.

ــــــــ، *فسيولوجيا الجهد البدني لدى الأطفال والناشئين.* الرياض: الاتحاد السعودي للطب الرياضي، ١٤١٧هـ.

الهزاع، هزاع والأحمدي، محمد. «استبانة قياس مستوى النشاط البدني لدى الشباب: تطويرها ومعاملات صدقها وثباتها». *المجلة العربية للغذاء والتغذية*، السنة الرابعة، الملحق الرابع، (٢٠٠٣م)، ٢٧٩ – ٢٩١.

ــــــــ، *قياس مستوى النشاط البدني والطاقة المصروفة لدى الإنسان: الأهمية، وطرق القياس الشائعة.* الرياض: مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، (١٤٢٥هـ).

ثانياً: المراجع الأجنبية

Ainsworth, B. et al. «Compendium of physical activity: an update of activity codes and MET intensities». *Med Sci Sports Exer*, 32 (2000).498 – 516.

Al – Hazzaa H. «Health – enhancing physical activity among Saudi adults using IPAQ». *Journal of Public Health Nutrition*, 10 (1): (2007). 59 – 64.

Al – Hazzaa H, Al – Rasheedi A. «Adiposity and physical activity among preschool children in Jeddah», *Saudi Arabia. Saudi Medical Journal*, 28 (5): (2007). 766 – 77.

Al – Hazzaa H, Sulaiman M. «Maximal oxygen uptake and daily physical activity in 7 – to – 12 year – old boys». *Pediatr Exerc Sci*, 5: (1993). 357 – 366.

Al – Nuaim A, Bamgboye E, Al – Herbish A. «The pattern of growth and obesity in Saudi Arabian male school children». *Int J Obesity*, 20: (1996), 1000 – 1005.

Al – Refaee S, Al – Hazzaa H. «Physical activity profile of adult males in Riyadh city». *Saudi Med J* 22: (2001), 784 – 789.

American Academy of Pediatrics. «Committee on Communications Children, adolescents, and television». *Pediatrics*, 96: (1995). 786 – 787.

Andersen R. et al. «Relationship of physical activity and television watching with body weight and level of fatness among children: results from the Third National Health and Nutrition Examination Survey». *JAMA*, 279(12): (1998).938 – 942.

Barnes J.: *Comparing Health – Related Physical Fitness and Activity Between Old Order Mennonite Children in Ontario and Rural Children in Saskatchewan*. University of Saskatchewan Library Electronic Theses & Dissertations, Department College of Kinesiology, (2003).

Blair, S. «Physical activity, physical fitness, and health». *Res Quart Exerc & Sport*, 64 (4), (1993). 365 – 376.

Bouchard ,C. et al. *Exercise , Fitness , and Health*. Champaign. IL: Human Kinetics (1995).

Brenda M. et al. «Body Weight Status, Dietary Habits, and Physical Activity Levels of Middle School – aged Children in Rural Mississippi». *Southern Medical Journal*, (2004). 97, 6, 571 – 577.

Oja, P. «Descriptive epidemiology of health – related physical activity and fitness». *Res Quart Exerc & Sport*, 66 (4), (1995). 303 – 312.

Ortega FB, Ruiz JR, Castillo MJ, Sjostrom M. «Physical fitness in childhood and adolescence: a powerful marker of health». Int J Obes (Lond), 32: (2008). 1–11.

Pate , R. et al. «Physical activity and public health – a recommendation from the Centers for Disease Control and Prevention and the American College of Sports Medicine». *J Am Med Assoc*, 273 (5), (1995). 402 – 407.

Riddoch CJ, et al. «Physical activity levels and patterns of 9 – and 15 – yr – old European children». *Med Sci Sports Exerc*, 36: (2004). 86–92.

Sallis , J., and K. Patrick. «Physical Activity Guidelines for Adolescents». *Pediatr Exerc Sci* , 6: (1994). 302 – 314.

Twisk J, Kemper H, Van Mechelen W. «The relationship between physical fitness and physical activity during adolescence and cardiovascular disease risk factors at adult age – The Amsterdam Growth and Health Longitudinal Study». *Int J Sports Med*, 23: (2002). S 8 – S 14.

Van Mechelen, W. et al «Physical activity of young people: the Amsterdam Longitudinal Growth and Health Study». *Med Sci Sports Exerc*, 32(9): (2000). 1610–1616.

World Health Organization. *Obesity: Preventing and Managing the Global Epidemic. Geneva, World Health Org*., WHO/NUT/ NCD/98.1, (1998).

World Health Organization. *Obesity: Preventing and Managing the Global Epidemic. Report of WHO Consultation on Obesity*. Geneva, Switzerland: WHO, (2000).

Centers for Disease Control and Prevention. «Guidelines for school and community programs to promote lifelong physical activity among young people». *Morb Mort Weekly Rep*, 46, (1997). 1 – 36

Huang Y & Malina R: «Physical Activity and Health – Related Physical Fitness in Taiwanese Adolescents». *J Physiol Anthropol Appl Hum Sci*, VOL.21, NO.1: (2002). 11 – 19.

Janssen, I. et al. «Comparison of overweight and obesity prevalence in school – aged youth from 34 countries and their relationships with physical activity and dietary patterns». *The International Association for the Study of Obesity, 6*, (2005). 123 – 132.

Joyce G. «Television watching and soft drink consumption association with obesity in 11 – to13 year old schoolchildren». *Arch Pediatr Adolesc Med*, 157: (2003). 882 – 886.

Khunti K. et al. *«Physical activity and sedentary behaviors of South Asian and white European children in inner city secondary schools in the UK».* Family Practice, *24(3), (2007). 237 – 244.*

LaMonte MJ, & Blair SN. «Physical activity, cardiorespiratory fitness, and adiposity: contributions to disease risk». *Curr Opin Clin Nutr Metab Care.*;9: (2006). 540– 6.

Meredith, M. & Welk, G. *Fitnessgram: Administration Manual.* Champaign. IL: Human Kinetics, (1999).

Morris , J. «Exercise in the prevention of coronary heart disease: today`s best buy in public health». *Med Sci Sports & Exer*, 6 (7), (1994).807 – 814.

National Institute of Health (NIH). *Clinical Guidelines on the Identification, Evaluation, and Treatment of Overweight and Obesity in Adults.* Rockville, MD: NHLBI. (1998).

Health Related Physical Fitness Level and Physical Activity At Students From 12 to 15 Years at Riyadh

Mashaan Z. Al – Harbi
Assistant Professor, Department of Curriculum and Instruction,
College of Education, King Saud University
Al Riyadh , Kingdom of Saudi Arabia, P.O. Box: 2458, Postal Code:11451
E – mail: Mz_alharbi@yahoo.com
(Received 14/7/1431H; accepted for publication 4/1/1433H.)

Keywords: Health Related Physical Fitness, physical Fitness, Physical Activity.
Abstract. Due to the increasing importance of physical health related physical fitness and physical activity in this age, which is witnessing the increase of physical inactivity coping with the technological progress, and due to the great importance of measuring the health related physical fitness and physical activity at students in recognizing the health important indicators as well, thus this study aimed at recognizing the health related physical fitness level and physical activity level at students (12 – 15 years) at Riyadh. Study sample was chosen randomly and it reached 250 students of the intermediate stage at Riyadh. The level of health related physical fitness elements (cardio respiratory fitness, musculoskeletal fitness, flexibility, and fats amount in the body) and physical activity level were measured. Study results showed a decrease in the level of cardio respiratory fitness at the study sample, while the musculoskeletal fitness and flexibility were in the safe healthy sides. In addition, the level of the physical fitness was low and there was a high percent of the students at the study sample who spent more than two hours in watching TV or video or computer games.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص٥٨٥-٦١٨ ، الرياض (٢٠١٢م/١٤٣٣هـ)

فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات البحث الإجرائي ومفهوم تعليم العلوم لدى معلمات العلوم أثناء الخدمة

* تهاني بنت عبد الرحمن بن علي المزيني و **هيا بنت محمد المزروع

* أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

** أستاذ التربية العلمية المشارك، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

ومركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات - جامعة الملك سعود

الرياض، المملكة العربية السعودية، ص.ب ٨٤٥٢٨ الرمز ١١٦٨١

E-mail: Zizo415@hotmail.com

(قدم للنشر في ١٩/٢/١٤٣٢هـ؛ وقبل للنشر في ٨/١/١٤٣٣هـ)

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي، مهارات البحث الإجرائي، مفهوم تعليم العلوم، معلمات العلوم.

ملخص البحث. استهدف البحث استقصاء فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات البحث الإجرائي ومفهوم تعليم العلوم لدى معلمات العلوم أثناء الخدمة. ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج التجريبي، تصميم المجموعة الواحدة ذات الاختبار القبلي والبعدي، وقد تألفت عينة البحث من ست عشرة معلمة علوم أثناء الخدمة تم اختيارهن بطريقة قصدية.

ولقياس الأداء القبلي والبعدي للعينة في كل من مهارات البحث الإجرائي ومفهوم تعليم العلوم تم إعداد أدوات البحث التالية: ١ - اختبار فهم مهارات البحث الإجرائي. ٢ - سلم تقدير مهارات البحث الإجرائي. ٣ - مقياس مفهوم تعليم العلوم.

وقد أسفرت نتائج البحث عن التالي: ١ - وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسط رتب درجات معلمات العلوم في التطبيق القبلي ومتوسط رتب درجاتهن في التطبيق البعدي في أبعاد الاختبار: (مفهوم البحث الإجرائي، مهارة التفكر، مهارة التخطيط) وفي الدرجة الكلية للاختبار، لصالح متوسط رتب درجاتهن في التطبيق البعدي في جميع الحالات. ٢ - وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسط رتب درجات معلمات العلوم في التطبيق القبلي ومتوسط رتب درجاتهن في التطبيق البعدي في جميع الأبعاد والدرجة الكلية لسلم تقدير مهارات البحث الإجرائي، لصالح متوسط رتب درجاتهن في التطبيق البعدي في جميع الحالات. ٣ - وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسط رتب درجات معلمات العلوم في التطبيق القبلي ومتوسط رتب درجاتهن في التطبيق البعدي في البعدين: (دور معلم العلوم والمتعلم، طرق تدريس العلوم) وفي الدرجة الكلية لمقياس مفهوم تعليم العلوم، لصالح متوسط رتب درجاتهن في التطبيق البعدي في جميع الحالات. وفي ضوء نتائج البحث تم تقديم عدد من التوصيات والمقترحات.

مقدمة

من أساليب التنمية المهنية التي برزت مؤخراً وانتشرت في المؤسسات التي تقدم تعليماً مهنياً، أسلوب البحث الإجرائي Action Research الذي يدور حول السؤال التالي: كيف أطور عملي؟ ويعد البحث الإجرائي أحد نماذج الإعداد المهني للمعلم (Bill, 2005)، حيث يشجع المعلم على التفكير في ممارساته، وفحص أدائه، وتحديد المشكلات التي يواجهها؛ ليحلها باستخدام منهجية علمية ملائمة. فالمعلم من منظور البحث الإجرائي أفضل مقوّم لتجربته التعليمية، وهو القادر على تطوير نظرياته التربوية. وسمي بذلك؛ لأنه إجراء يتم في البيئة الصفية، وهو نهج يجمع بين البحث والإجراء، أي: بحث بهدف اتخاذ إجراء من أجل تغيير إيجابي في البيئة التربوية، بخلاف البحوث الأخرى التي تركز على تقديم نتائج البحث (Mills, 2007). وتختلف أساليب البحث الإجرائي، فقد يجري المعلم بمفرده البحث، أو بالتعاون مع أحد الباحثين في الجامعات؛ لدراسة موضوع ما، وقد يكون بالمشاركة مع فريق من المعلمين.

لقد كانت بداية ظهور مصطلح البحث الإجرائي على يد كورت لوين Kurt Lewin عام (١٩٣٤م)، حيث يُعدّ الرائد في مجال البحث الإجرائي، وأول من استخدم هذا المصطلح في المجالات الاجتماعية. ولم يظهر البحث الإجرائي في النظام التربوي حتى الخمسينيات حين أصبحت كلية المعلمين في جامعة كولومبيا مركزا للبحث الإجرائي (Feldman,1996). ويعد ستيفن كوري Stephen Corey أول من أدخل مفهوم البحث الإجرائي في التربية. حيث عدّ البحث العلمي التشاركي بين الممارسين في الميدان حلاً لمشكلاتهم المهنية، وتطويراً للمدرسة عموماً ولممارساتهم في الفصول خصوصاً. وميّز بين البحث التربوي التقليدي، والبحث الإجرائي من حيث الدافعية للبحث، حيث إن الباحث في البحث التقليدي يهدف إلى التوصل إلى نتائج يمكن تعميمها، في حين يهدف البحث الإجرائي إلى التطوير الذاتي (Kyle and Hovda, 1987).

وفي أواخر الستينيات من القرن الماضي تزايد الاهتمام بالبحث الإجرائي، حيث بدأ يظهر في المجال التربوي في الولايات المتحدة الأمريكية نتيجة لما يسمى حركة المعلم الباحث Teacher as a Researcher التي ترى أن المعلم يجب أن يكون باحثا، وأن المعلم الممارس داخل الصف يعد الشخص الأقدر على تعريف المشكلات التعليمية، وإيجاد الحلول لها. كما ظهرت في أواخر الستينيات أيضاً في إنجلترا حركة المعلم الباحث، وأصبح الاهتمام بالبحث الإجرائي في إطار إصلاح المناهج المدرسية (Feldman,1996).

ونجد بالنظر إلى التربية العلمية أن فكرة البحث الإجرائي فكرة ليست جديدة على تعليم العلوم، ففي عام ١٩٤٨م رأت الجمعية القومية لمعلمي العلوم National Science Teachers Association (NSTA) أن المعلم سيطبق نتائج البحوث إذا كان هو القائم عليها؛ لذلك

دعت إلى برنامج يسمى «كل معلم باحث» Each (ETR) Teacher is a Researcher. ودعت المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية إلى الانضمام إلى فرق البحث في التربية العلمية (Scok, 2003)، فكانت النتيجة انضمام (٨٠٠) معلم من المهتمين بتنفيذ البحوث الإجرائية؛ لتطوير تعليم العلوم (Barman, 2000).

كما نجد أن البحث الإجرائي يتفق مع مطالب النمو المهني للمعلم المضمنة في معايير التربية العلمية، فقد أشار كتاب *«معايير التربية العلمية الوطنية الأمريكية»* *«National Science education Standards»* (1996) إلى أنه «يجب أن توفر أنشطة النمو المهني الفرص للفحص والتفكر في الممارسات الصفية والمؤسسية، والنابعة من المعلمين أنفسهم ومن زملاء المهنة» (p.68). وقد أشار ألن وبرندا Allan and Brenda (2000) إلى أن البحث الإجرائي استخدم في أربعة مجالات للتربية العلمية هي: إعداد المعلم، والنمو المهني، والبحث في تعلم العلوم، وتطوير المناهج.

وقد تناولت دراسات عدة أثر البحث الإجرائي، فقد توصلت دراسة جودنوف Goodnough, (2008) إلى أن تطبيق المعلمين للبحث الإجرائي أسهم في تحول المعلمين إلى مجتمع الممارسين، وهو أحد توجهات تطوير معلم العلوم، وكذلك أسهم في تغيير موقف المعلمين حول أسلوب الاستقصاء، وتطور مفاهيمهم حوله. كما أشارت دراسة لاسير كورتز Lasserre – cortez (2006) إلى أن البحث الإجرائي التعاوني المهني له تأثير دال إحصائياً في فاعلية المدرسة، في حين لا يوجد له تأثير دال إحصائياً في المناخ المدرسي أو في فاعلية المعلم. وأشارت دراسة هينيس وميوسنتن كذلك Hines and Mussington (1996) التي هدفت إلى متابعة عينة مكونة من خمس طالبات معلمات، وأربعة طلاب معلمين استخدموا البحث الإجرائي، إلى تعلم الطلاب تصميم وتنفيذ وتفسير البحوث التربوية بالإضافة إلى ربط الجامعة بالميدان التربوي. أما على المستوى العربي، فقد هدفت دراسة مصطفى (٢٠٠٦م) إلى معرفة مدى إسهام البحث الإجرائي في تطوير مهارة طرح الأسئلة، وتطوير تلك المهارة لدى معلمات الصف الأول الأساسي في الأردن. وأسفرت نتائجها عن حدوث تطور ملحوظ وملموس في أداء المعلمات لمهارة طرح الأسئلة الشفوية. في حين أن دراسة هارون (٢٠٠٥م)، دعت إلى استخدام البحث الإجرائي للمعلمين من خلال النتائج التي أشارت إلى عدم استفادة المعلمين من البحث التربوي، وإحجامهم عن قراءة تقارير الأبحاث التربوية.

ولكن الجدير بالذكر أن هذا التوجه الداعي لتدريب المعلمين على إجراء البحوث، وحل المشكلات التي تواجههم يتطلب تَمكُّنهم من مهارات البحث الإجرائي، وممارسة التفكر ممارسة مستمرة، وإعطاءهم الوقت الكافي للتأمل في مشكلاتهم اليومية، وتحديد مشكلة البحث تحديداً دقيقاً، والمزيد من القراءات في الكتب والمجلات العلمية، كذلك استشارة الخبراء في المجال، وتجريب المزيد والمزيد من الحلول لمحاولة حل

المشكلة محل الدراسة، بالإضافة إلى إعداد أدوات لجمع البيانات ومن ثم تطبيق هذه الأدوات وتحليلها وتفسيرها لاستخلاص النتائج.

ويشير المشتغلون بالبحث الإجرائي إلى بعض الصعوبات التي تحد من انتشار هذا الأسلوب على نطاق واسع، حيث يذكر وهبي (٢٠٠١م) أن البحث الإجرائي يعدّ إضافة مسؤوليات جديدة للمعلم بكونه باحثاً، وضرورة إتقانه مهارات جديدة لم يتدرب عليها، وما يتطلب ذلك من تحديد مشكلات، ووضع خطة، وبناء أدوات ملاحظة، وتحليل نواتجها، وكلها أعباء جديدة للمعلم. كما أن نوعية المشكلات التي تدرس في البحث الإجرائي وإن كانت هامة إلا أنها غالبا ما تكون محلية، بمعنى أنها توجد في مدرسة واحدة، وليست معممة على جميع المدارس؛ لهذا فإن نواتج الدراسة محدودة القيمة من حيث إمكانية التعميم، لكن كوري يعتقد بأن قيمة العمل والبحوث تكون في التغيير الذي يحدث في الممارسة اليومية، لا التعميم على نطاق أوسع من الجمهور (Ferrance, 2000). كما أن اعتماد البحث الإجرائي على الملاحظة أو المقابلة وغيرهما من أدوات جمع البيانات، يؤدي إلى تقاعسهم، إذ إن أغلب المعلمين لم يتدربوا على كيفية بناء هذه الأدوات، وكيفية تحليلها، والاستفادة منها. كما يؤكد وهبي (٢٠٠١م) على قضية حساسية المعلمين من النقد فيقول: «النقد عنصر جوهري في المواقف التعليمية أثناء تنفيذ مراحل البحث الإجرائي، وكثير من المعلمين يشعرون بحساسية شديدة تجاه نقد الآخرين لهم سواء أكانوا من زملاء المهنة أم من الأكاديميين أم من الباحثين. وقد يتطلب البحث الإجرائي تشجيع الطلاب على نقد الأنشطة المهنية أو الممارسات العملية في العمل المدرسي، وهذا أيضاً لا يقبله كثير من العاملين في المجال المدرسي على الرغم من أن الهدف النهائي هو تحسين هذه الممارسات» (ص ٢٣٧).

وذُكر في كتاب «*البحث الإجرائي دليل للمعلمين والمعلمات* (٢٠٠٤م)» أن نتائج البحث الإجرائي تكون محدودة، وغير قابلة للتعميم على حالات أخرى؛ لمحدودية العينات أو الفئة المستهدفة. فإذا اكتشف المعلم أن طلبته غير مهتمين بالواجبات المنزلية بسبب عدم متابعة المعلم لها، فإننا لا نستطيع تعميم هذه النتيجة على طلبه آخرين في مدرسة أخرى. وبذلك تبقى نتائج البحث الإجرائي نتائج محدودة؛ لأنها تعالج مشكلة معينة في موقف معين. ثم إنه لا يوجد شكل واحد للبحث الإجرائي، كما لا يوجد شكل واحد لتقريره، ومن ثم يواجه مشكلة الاعتراف به، وبنتائجه. وقد ذكر المرجع نفسه أن بعض الباحثين يُشكك في دقة البحث الإجرائي، ويعده أقل دقة من البحوث التربوية الأخرى التي تراعى فيها الموضوعية، وضبط العوامل والمتغيرات.

ولخص جرافيس (Graves 2002) بعض السلبيات للبحث الإجرائي، حيث ذكر وجود ثلاث سلبيات هي: الوقت الطويل الذي يحتاج إليه المعلم، والتأخر

في تغطية المقرر، ومدى الانتفاع بالمعرفة التي حصل عليها المعلم. كما أن إحدى السلبيات تكمن في كون تنفيذ المعلم للبحوث الإجرائية على حساب تدريسه.

لقد تناول الأدب التربوي موضوع المفاهيم التي يحملها المعلم حول التعليم والتعلم والمناهج وطبيعة العلم؛ لما لها من أثر في سلوكياته وممارساته التدريسية (porlan and pozo, 2004). واهتم الأدب التربوي كذلك بما يحمله المعلم من مفاهيم، خاصة في ضوء التوجه إلى النظرية البنائية التي ترى أن سلوكيات الأفراد وأفكارهم اللاحقة تعتمد بدرجة كبيرة على أفكارهم التي تبنوها سابقاً. كما تعد المفاهيم التي يحملها المعلم أحد الجوانب المهمة في تدريسه، ونظرته إلى العملية التعليمية، حيث تولي كثير من برامج الإصلاح التربوي موضوع المفاهيم أهمية كبيرة؛ لما له من تأثير كبير في أداء المعلم وإنتاجه (Porlan and Pozo, 2004; Tsai 2002).

ويشير مفهوم المعلم للتعليم (teaching conception) إلى نظرة المعلم العامة إلى إجراءات التدريس (Kember,1997, p256)، كما يستخدم أيضاً ليعبر عن الاعتقادات أو التصورات التي يحملها المعلم عن التعليم والتعلم. ويعني مفهوم تعليم العلوم teaching science conception)، كما عرّفه هيوسن وهيوسن عام (١٩٨٩) أنه مجموعة الأفكار والتفسيرات التي يحملها المعلم، ويبني عليها القرارات المتعلقة بالتدريس، وهذه الأفكار والتفسيرات متعلقة بالمعلم والتدريس، طبيعة ومحتوى العلوم، المتعلم والتعليم (Kobala, et al, 2005).

لقد بدأ الاهتمام منذ الثمانينيات بأهمية امتلاك المعلم لمفهوم مناسب لتعليم العلوم (Tsai et al, 2002)، حيث يرى كثير من التربويين أن تدريس العلوم لدى معلمي العلوم يتأثر في المقام الأول بمعتقداتهم حول تعليم العلوم وتعلمها، كما أن معتقداتهم حول التدريس من الممكن أن تكون مؤثرة في تحديد خبراتهم المستقبلية (Tsai, 2002). فعلى سبيل المثال إذا كان الطلاب المعلمون يؤمنون بفاعلية الطرق التقليدية في التدريس (مثل: أسلوب المحاضرة)، ولا يستطيعون تطوير المهارات الضرورية للتدريس باستخدام طرق واتجاهات حديثة، فإنه من المحتمل أنهم سيستخدمون الطرق التقليدية في تدريسهم المستقبلي (Tuzun, 2008). وأشار إينوش وريجز Enochs and Riggs عام (١٩٩٠) إلى أن معلمي المرحلة الابتدائية الذين يعتقدون بأن مهاراتهم ليست مناسبة لتدريس العلوم بكفاءة يمضون وقتاً قليلاً في تدريس العلوم، وهكذا، فإن معتقدات هؤلاء المعلمين وقيمهم ومواقفهم بحاجة إلى تغيير من أجل تطوير سلوكياتهم التدريسية. ومن هذا المنطلق تعد دراسة وجهات النظر التي يعتنقها المعلمون حول مفهوم تعليم العلوم مهمة من أجل تبني إستراتيجيات تدريسية حديثة (Tuzun, 2008). وقد أجريت العديد من الدراسات في مجال إعداد معلم العلوم، حيث تتبع هدسون وجين Hudson and Ginns (2007) تطور مفهوم المعلمين للتدريس قبل وبعد دراسة مقرر تدريس

العلوم للمرحلة الابتدائية، وشملت الاستبانة المحاور التالية: فهم نظرية بناء منهج العلوم، ومفاهيم وقدرات ومهارات واتجاهات الأطفال، والتخطيط الفعال؛ لتعليم وتعلم العلوم، وتنفيذ إستراتيجيات فعالة للتدريس. كما أظهرت نتائج دراسة توزن Tuzun (2008) وجود ارتباط بين مستوى شعور المعلمين بالثقة تجاه تدريس العلوم، وبين عدد مقررات طرق التدريس، ومقررات العلوم التي درسوها. ونجح ويندلشيل Winds chitl عام (٢٠٠٣م) في تغيير مفاهيم الاستقصاء لدى المعلمين، ومن ثم تنفيذهم لأساليب الاستقصاء من خلال تضمين مقرر طرق تدريس العلوم مشروع الاستقصاء المفتوح.

كما وجد تسي Tsai (2002) في تايوان أن أكثر من نصف المعلمين يحملون مفاهيم تقليدية لتعليم العلوم، وفي الصين الشعبية توصل لنج بوياو وواتك Ling biao and Watkins (2001) إلى تحديد خمسة مفاهيم لتعليم العلوم لدى معلمي الفيزياء، وصنفها بأنها مفاهيم تقليدية، وهي: توصيل المعلومات، والاستعداد للاختبار، وتطوير القدرات، وتشجيع الاتجاهات، والإرشاد السلوكي، كما وجد مفهومين متطورين هما: تنمية شخصية الطلاب، وتنمية الاتجاهات التعليمية والسلوك الشخصي.

أما على المستوى العربي فقد توصل زيتون (١٩٨٨م) إلى وجود علاقة ارتباطية بين اعتقادات المعلمين حول التدريس بالطرق الاستقصائية والاتجاهات العلمية، وفقاً لمتغيرات عدد سنوات الخبرة، والجنس، والمرحلة التعليمية.

ومن هنا تتضح الحاجة إلى ضرورة تطوير مفهوم تعليم العلوم لدى معلم العلوم؛ ليتماشى مع الدور الحديث للمعلم بكونه مُيسّراً وموجهاً للتعلم، وليتلاءم مع نظريات تعليم وتعلم العلوم، حيث إن تدريب المعلم على أن يكون معلماً باحثاً ودارساً لممارساته التعليمية، وفاحصاً لأدائه يمكن أن يسهم في بناء مفهوم لتعليم العلوم، ينسجم مع التوجهات التربوية الحديثة، ويتلاءم مع تطور المعرفة، ومع النظرة الحديثة للتعليم والتعلم. فالمعلم الباحث يستكشف آفاقاً جديدة، وينخرط في تعلم مستمر يقوده إلى حمل رؤى متجددة، ومواكبة لما يجب أن يكون عليه المعلم. ومما يدعم ذلك ما بينه جودنوت Good nough (2008) في اعتقاد معظم المعلمين بأن تطوير المعلم يجب أن يتم من خلال الممارسات الصفية اليومية، وتوفير الفرصة له، للانغماس في بحث منظم ومستمر حول قضايا تعلم وتعليم التلاميذ. وقد ذكر جودنوت Good nough (2008) في هذا الصدد: «إذا أردنا أن يكون تعلم المعلم فعالاً فيجب أن نتحرك إلى ما هو أبعد من أن يكون التعلم في جلسة واحدة مثل ورش العمل التي قد تلبي أو لا تلبي احتياجات المعلم».

ومن هذا المنطلق ترى الباحثتان ضرورة تدريب معلمات العلوم على البحث الإجرائي، ودراسة فاعلية ذلك في تنمية مهارات البحث الإجرائي ومفهوم تعليم العلوم.

الحاجة للبحث

برزت الحاجة إلى البحث بناءً على عدد من المنطلقات لعل أبرزها ما يلي:

أولاً: ما أكدته الاتجاهات الحديثة في إعداد وتدريب المعلم على ضرورة إعداد المعلم الباحث، وهذا ما أشار إليه بارسون وبراون (٢٠٠٥م) في كتابهما المترجم «*المعلم ممارس متأمل وباحث إجرائي*»، حيث يكون المعلم مقوما لعمله وأعمال المتعلمين، وهذا الاتجاه الحديث يضع المعلم في إطار عملية البحث المنظم من تحديد للمشكلات، واختيار للأفعال، بالإضافة إلى الأعمال المناسبة لهذه المشكلة، وإيجاد الحل لها، فقد أكدت دراسة وهبي (٢٠٠١م) على ضرورة إعداد المعلم الباحث وتدريبه (قبل وأثناء الخدمة) على أساسيات البحث الإجرائي الذي يعتمد على التخطيط، والفعل، والملاحظة، والتأمل. وهو ما دعت إليه الجمعية القومية لمعلمي العلوم (NSTA) في الولايات المتحدة الأمريكية في تشجيعها على الانضمام إلى الفرق البحثية في برنامجها المسمى «كل معلم باحث» (Scok, 2003) (ETR).

ثانياً: ما قدمته توصيات بعض الدراسات السابقة، حيث أشار هارون عام (٢٠٠٥م) إلى ضرورة اللجوء إلى البحث الإجرائي من أجل تطوير أداء المعلمين. كذلك ما أوصت به دراسة مصطفى (٢٠٠٦م) القائمين على برامج إعداد وتدريب المعلمين في الجامعات بضرورة تضمين هذه المهارة البحثية في أكثر من مساق؛ لتجسير الفجوة بين النظرية والتطبيق، كما أوصت المعلمين بضرورة اللجوء إلى البحث الإجرائي؛ لمعالجة المشكلات التي تواجههم في العمل.

ثالثاً: اتضح من مراجعة الباحثتين للخطط الدراسية، ووصفها للمقررات في مؤسسات إعداد المعلم في مدينة الرياض، مثل: جامعة الأميرة نورة، وجامعة الملك سعود، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، خلوها من مفهوم البحث الإجرائي ومهاراته، كما اتضح من مراجعة الباحثتين لبرامج تدريب المعلمات الخاصة بخطة تدريب المعلمات خلوها من مفهوم البحث الإجرائي حسب ما تشير إليه خطة الإدارة العامة للبرامج التدريبية لجميع مناطق المملكة والمحافظات لدى إدارة التدريب التربوي www.edutraa.com.

رابعاً: حددت الجمعية الوطنية للبحث في تعليم العلوم (NARST) National Association for Research in Science Teaching (2009) مجالات البحوث في التربية العلمية في أربعة عشر مجالاً عامّاً كان أحدها: الممارسات الذاتية كالبحوث الإجرائية للمعلمين. في حين أشار حيدر (٢٠٠٤م) إلى افتقار الكتابات في ميدان البحث التربوي الإجرائي، إذ إن ما كتب حول البحث التربوي حتى اليوم يقتصر على البحث الأكاديمي التقليدي، ولا يوجد عمل موجه للبحث الإجرائي.

خامساً: ندرة البحوث التي درست البحث

الإجرائي على المستوى العربي، وتحديداً في المملكة العربية السعودية حسب علم الباحثتين، وذلك بعد استقصائها لما تضمنته المكتبات ومراكز البحوث التالية: مكتبة الملك فهد الوطنية، ومدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية، ومركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، ومكتب التربية العربي لدول الخليج. كما تتبعت الباحثتان بعض الدوريات العربية مثل: رسالة التربية وعلم النفس، ودراسات في المناهج وطرق التدريس، ومجلة التربية العلمية. وعند استخدامها الكلمة المفتاحية (بحث إجرائي) ظهر لها موقعان فقط مختصان بالبحث الإجرائي؛ مما يشير إلى ندرة هذا المفهوم عموماً، وندرة تناوله في الأدب التربوي العربي خصوصاً. كما أشارت نتائج الدراسة الاستطلاعية التي قام بها «مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات» في جامعة الملك سعود، والمتمثلة بورشة عمل بعنوان «أولويات البحث في تعليم العلوم والرياضيات في المملكة العربية السعودية» إلى أن من أولويات البحث في تعليم العلوم والرياضيات في المملكة العربية السعودية: التطور المهني لمعلمي العلوم أثناء الخدمة، ويشمل ذلك الأبحاث المتعلقة بالتطور المهني لمعلم العلوم أثناء الخدمة، وقد احتل المركز الأول من حيث ترتيب الأولويات (مركز التميز، ٢٠٠٩).

سادساً: إن ما يحمله المعلم من آراء ومفاهيم ومعتقدات واتجاهات تؤثر بلا شك فيما يقوم به المعلم، وتوجه أداءه. وعلى الرغم من أن مفهوم تعليم العلوم من المفاهيم التي عني بها الباحثون في التربية العلمية، فإنه ما زال يحتاج إلى البحث والدراسة في البيئة السعودية، حيث أوصت دراسة السلولي والمطرب (٢٠٠٦م) بالاهتمام في برامج إعداد المعلمين عموماً وبموضوع اعتقاداتهم وقناعاتهم خصوصاً.

أسئلة البحث

تتحدد مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات البحث الإجرائي ومفهوم تعليم العلوم لدى معلمات العلوم أثناء الخدمة؟ وتتفرع منه الأسئلة التالية:

١- ما مكونات برنامج مقترح في تنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمات العلوم؟

٢- ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات البحث الإجرائي؟

٣- ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مفهوم تعليم العلوم؟

فروض البحث التجريبية

١- يؤدي البرنامج التدريبي المقترح إلى تنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمات العلوم أثناء الخدمة.

٢- يؤدي البرنامج التدريبي المقترح إلى تنمية مفهوم تعليم العلوم لدى معلمات العلوم أثناء الخدمة.

أهمية البحث

١- يأتي هذا البحث استجابة للاتجاهات العالمية

التي تنادي بتغيير دور المعلم من معلم ناقل للمعرفة إلى معلم باحث يستطيع حل ومواجهة المشكلات التي يتعرض لها أثناء العملية التعليمية (بارسون وبراون، ٢٠٠٥م؛ حيدر، ٢٠٠٤؛ مركز إبداع المعلم، ٢٠٠٤م؛ Scok, 2003؛ وهبي، ٢٠٠١م).

٢- قد يفيد هذا البحث في توجيه نظر المسؤولين عن برامج إعداد وتدريب المعلمين إلى أهمية البحث الإجرائي بكونه أسلوباً لإعداد المعلم.

٣- قد يساعد هذا البحث في تقديم برنامج يسهم في تطوير المعلمين والمعلمات مهنيّاً ويساعد الجميع على مواجهة التحديات وحل المشكلات، وزيادة قدرتهم التحليلية، ووعيهم بذواتهم، ورفع مستوى تفكيرهم (الخالدي، ٢٠٠٤م).

٤- قد يفيد هذا البحث في حث الباحثين على دراسة الاعتقادات والمفاهيم التي يحملها المعلم، وأثرها في الأداء التدريسي.

٥- يقدم هذا البحث «اختبار فهم مهارات البحث الإجرائي» و«سلم التقدير»؛ لقياس مهارات البحث الإجرائي التي يمكن أن يستخدمها الباحثون الآخرون.

٦- يقدم هذا البحث أداةً لقياس مفهوم تعليم العلوم يمكن أن يستخدمه الباحثون الآخرون.

حدود البحث

اقتصر البحث الحالي على ما يلي:

١- معلمات العلوم في المرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض، وعددهن (١٦) معلمة.

٢- تولت إحدى الباحثتين تطبيق البرنامج والتدريب الشخصي لعينة البحث في الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٣٠/ ١٤٣١هـ.

٣- حدّدت مهارات البحث الإجرائي في البرنامج التدريبي المقدم لمعلمات العلوم، وقد تبنت الباحثتان مهارات البحث الإجرائي الواردة في أنموذج كيمس، وهي: التفكر، والتخطيط، والإجراء، والملاحظة.

٤- قياس مهارات البحث الإجرائي عن طريق اختبار فهم مهاراته، وسلم تقدير مهارات البحث الإجرائي rubrics Scoring لقياس البعد الأدائي المتمثل في تطبيق مهاراته (عرفان، ٢٠٠٨م)، وهما من إعداد الباحثتين.

٥- قياس مفهوم تعليم العلوم عن طريق مقياس من إعداد الباحثتين، بحيث يقيس مفاهيم معلمات العلوم نحو تعليم العلوم بأربعة أبعاد: طبيعة تعليم وتعلم العلوم، ودور معلم العلوم والمتعلم، وطرق تدريس العلوم، والتقويم.

مصطلحات البحث

فاعلية Effectiveness

تعرّف الفاعلية بأنها «مدى أثر عامل أو بعض العوامل المستقلة في عامل أو بعض العوامل التابعة» (شحاتة والنجار، ٢٠٠٣م، ص٢٣٠). ويعرف مختار (١٤١٩هـ، ص٧) الفاعلية بأنها: «العمل الذي يكون له تأثير إيجابي في الأداء والإنتاج».

وتعرّف إجرائيًا في هذا البحث بأنها: الأثر الإيجابي لاستخدام البرنامج التدريبي في تنمية مهارات البحث الإجرائي، ومفهوم تعليم العلوم لدى معلمات العلوم. وقيست الفاعلية عن طريق معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (r_{prb}) Matched – Pairs Rank biserial correlation.

برنامج Program

البرنامج ويعنى به: الخطة المرسومة لعمل ما (أنيس وآخرون، ١٤٠٧هـ).

تعرّف بوقس البرنامج التعليمي أو التدريبي بأنه: «مخطط مصمم لغرض التعليم أو التدريب بطريقة مترابطة؛ وذلك لتطوير أداء المعلم أو الطالب/المعلم بما يناسب مجاله، ودوره في التدريس. وتتكون عناصر البرنامج من الأهداف والمحتوى والأنشطة التعليمية والتعلمية والأدوات والمواد والوسائل المستخدمة والتقويم، بصورة منظمة» (٢٠٠٢، ص ٨٤). ويعرّف البرنامج إجرائيًا في هذا البحث بأنه: مخطط مصمم من الباحثتين يشتمل على الأهداف والمحتوى والأساليب التدريبية والوسائل التعليمية والأنشطة وأدوات التقويم؛ وذلك بهدف تنمية مهارات البحث الإجرائي، ومفهوم تعليم العلوم لدى معلمات العلوم.

البحث الإجرائي Action Research

يعرفه جونسون Johnson (2008, p: 28) بأنه: «دراسة مشكلة حقيقية في المدرسة أو الصف من أجل فهم وتطوير التعليم والعمل». وقد تبنت الباحثتان هذا التعريف للبحث الإجرائي.

ويعرّف البحث الإجرائي أيضاً بأنه: البحث الذي يقوم به المعلمون أو المشرفون التربويون أو الإداريون؛ بهدف تطوير أدائهم وممارساتهم التعليمية، أو لحل مشاكل تواجههم في العملية التعليمية، وتقوم هذه الأبحاث على التأمل في الممارسات التعليمية من قبل الممارس نفسه؛ لتحقيق فهم أفضل للعملية التعليمية، ولإحداث التغيير المنشود (مركز إبداع المعلم، ٢٠٠٤م).

مهارات البحث الإجرائي Action Research Skills

تعرّف مهارات البحث الإجرائي إجرائياً في هذا البحث بأنها: مقدرة معلمة العلوم على أداء (التفكر، والتخطيط، والإجراء، والملاحظة) بفاعلية ويسر؛ بهدف حل المشكلات التعليمية والتطور المهني. وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها المعلمة في سلم تقدير مهارات البحث الإجرائي المعدّ لهذا الغرض. وبيان ذلك على النحو التالي:

مهارة التفكر

ويقصد بها إجرائيًا: مقدرة معلمة العلوم على استخدام إحدى أدوات التفكر، ومن ضمنها السجل القصصي، وقائمة المراجعة، ومقياس التقدير، وصحيفة التفكر، وكذلك التفكر خلال مهارات البحث. وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها المعلمة في بُعد مهارة التفكر الذي يقع ضمن سلم تقدير مهارات البحث الإجرائي.

مهارة التخطيط

ويقصد بها إجرائيًا: مقدرة معلمة العلوم على إعداد مخطط لتوجيه الإجراءات التي ستقوم بها من خلال وضع خطة مكتوبة لتحديد مجال البحث، ومشكلته، وسؤاله، وتكوين معرفه كافية حول الموضوع. وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها المعلمة في بُعد مهارة التخطيط الذي يقع ضمن سلم تقدير مهارات البحث الإجرائي المعدّ لهذا الغرض.

مهارة الإجراء

ويقصد بها إجرائيًا: مقدرة معلمة العلوم على تحديد وتنفيذ إجراءات البحث، وجمع بياناته، أي: «وضع خطة للإجراءات، ولجمع البيانات». وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها المعلمة في بُعد مهارة الإجراء الواقع ضمن سلم تقدير مهارات البحث الإجرائي المعدّ لهذا الغرض.

مهارة الملاحظة

ويقصد بها إجرائيًا: مقدرة المعلمة على استخدام أدوات البحث العلمي لجمع المعلومات. وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها المعلمة في بُعد مهارة الملاحظة الواقع ضمن سلم تقدير مهارات البحث الإجرائي المعد لهذا الغرض.

مفهوم تعليم العلوم Science Teaching conception

يعني مفهوم المعلم للتعليم teaching (conceptions) نظرة المعلم العامة لإجراءات التدريس (Kember, 1997, p256).

في حين يعني مفهوم تعليم العلوم كما عرّفه هيوسن وهيوسن عام (١٩٨٩) بأنه: مجموعة الأفكار والتفسيرات التي يحملها المعلم، ويبني عليها القرارات المتعلقة بالتدريس، وهذه الأفكار والتفسيرات تدور حول المعلم والتدريس، وطبيعة ومحتوى العلوم، والمتعلم والتعليم (Kobala, et al, 2005).

ويعرّف إجرائيًا في هذا البحث بأنه: الأفكار التي تحملها المعلمة حول أربعة أبعاد لتعليم العلوم هي: طبيعة تعليم وتعلم العلوم، ودور معلم العلوم والمتعلم، وطرق تدريس العلوم، والتقويم. وتراوح مفهوم المعلمات للتعليم داخل كل بعد ما بين تعليم تقليدي قائم على المعلمة إلى تعليم فعال قائم على المتعلمة.

منهج البحث

لاختبار صحة فروض البحث، وتقدير فاعلية البرنامج التدريبي استخدم البحث المنهج التجريبي، واعتمد أحد التصميمات شبه التجريبية، وهو تصميم المجموعة الواحدة ذات الاختبار القبلي والبعدي One group pre – Test, Post – Test Design (العساف، ٢٠٠٠م). لكن على الرغم من الأخذ بالاعتبار المهددات العلمية لهذا التصميم، مثل: التاريخ وغيره، فإن إجراءات وأدوات البحث تتطلب تفاعلاً مستمراً من أفراد عينة البحث؛ مما يصعب توفيره في حال وجود مجموعة ضابطة، حيث يصعب مطالبتها ببحث وكتابة تقارير من أجل المقارنة. وتشمل متغيرات

البحث المتغير المستقل وهو: التدريب على البرنامج المقترح، والمتغيرين التابعين وهما: مهارات البحث الإجرائي ومفهوم تعليم العلوم.

مجتمع البحث وعينته

تألف مجتمع البحث من جميع معلمات العلوم اللاتي يدرّسن في المدارس المتوسطة والثانوية الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية بمدينة الرياض للعام ١٤٣٠/١٤٣١هـ. كما تألفت عينته من ست عشرة معلمة من معلمات العلوم اللاتي اخترن بطريقة قصدية، حيث رشحتهم إدارة التدريب تبعا لقواعد التدريب لديهم، وبالنظر إلى ما تسمح به ظروف المعلمات، خاصة أن البرنامج يتطلب حضوراً يومياً لمدة (٥) أيام، ثم بعد انتهاء التدريب يتطلب بحث وكتابة تقرير عنه. وقد دُرِّبت أفراد العينة في إدارة التدريب التربوي بمدينة الرياض خلال الفترة التي ما بين ٢١/١٠/١٤٣٠هـ إلى ٢٥/١٠/١٤٣٠هـ.

إجراءات البحث

اتبعت الباحثتان ثلاث خطوات رئيسة هي:

أولاً: بناء البرنامج التدريبي.

ثانياً: إعداد أدوات البحث.

ثالثاً: تنفيذ تجربة البحث.

وبيان ذلك على النحو التالي:

أولاً: بناء البرنامج التدريبي:

واشتمل على أربع مراحل كما يلي:

المرحلة الأولى: تحديد مهارات البحث الإجرائي وفق الخطوات التالية:

١ – تحديد الهدف من مهارات البحث الإجرائي: يهدف تحديد مهارات البحث الإجرائي لمعلمات العلوم أثناء الخدمة إلى تحديد مجموعة من الإجراءات التي يتوقع أن تمارسها المعلمة أثناء قيامها بالبحث الإجرائي.

٢ – مصادر تحديد مهارات البحث الإجرائي: لتحديد مهارات البحث الإجرائي راجعت الباحثتان الأدب التربوي المتعلق بمهارات البحث الإجرائي وخطواته. ومن أجل التدريب على هذه المهارات رأت الباحثتان الدمج بين أنموذج كيمس وأنموذج الخطوات الخمس؛ لمناسبتها تدريب المعلمات من حيث شمولها على المهارات الرئيسة، وشمول كل مهارة لخطوات محددة للتدريب عليها، وقد تضمنت المهارات التالية: التفكر، والتخطيط، والإجراء، والملاحظة.

المرحلة الثانية: التخطيط للبرنامج التدريبي:

اطلعت الباحثتان على الأدبيات التربوية السابقة التي تناولت إعداد البرامج التدريبية، وقد شملت هذه المرحلة تحديد ما يلي:

١ – الهدف العام للبرنامج.

٢ – أهداف البرنامج.

٣ – خصائص المتدربات.

٤ – متطلبات البرنامج.

المرحلة الثالثة: إعداد البرنامج التدريبي

من خلال الأمور التالية:

١ – إعداد المحتوى: لإعداد محتوى البرنامج التدريبي راجعت الباحثتان الكتب والدراسات الأجنبية التي تناولت البحث الإجرائي، وأعدت المحتوى ونظمته في ضوء أهداف البرنامج.

٢ – إعداد مصادر التعلم والوسائل التعليمية: تضمنت مصادر التعلم مجموعة من المراجع التي تناولت الموضوعات الرئيسة للبرنامج، كما تضمنت أجهزة العرض العلوية، والصور، وأوراق العمل، والسبورة، واللوحة الورقية؛ لتحقيق أهداف البرنامج. وتضمنت كذلك دليل البرنامج المشتمل على خطة تصميم البرنامج، والدليل التنفيذي له، ومخطط جلسات برنامج البحث الإجرائي، وأهداف البرنامج، وشرائح العروض التقديمية له، وأوراق العمل، والمراجع العلمية، والجدول الزمني، وطرق التقويم.

٣ – إعداد أساليب التقويم: تضمن البرنامج التدريبي أسلوب التقويم التكويني، ويتمثل في: مجموعة من الأسئلة والمناقشات التي تعقب كل لقاء من لقاءات البرنامج، ويهدف إلى معرفة مدى تحقق الأهداف التي يتضمنها اللقاء، ومدى إلمام المعلمات بمحتوى اللقاء، مع مراعاة المحاور التالية: شرح عبارات مع الأمثلة، وعرض مشكلة، وكتابة رأي شخصي، واستخدام الخرائط المفاهيمية.

المرحلة الرابعة: تحكيم البرنامج التدريبي

بعد الانتهاء من بناء البرنامج، وتنظيم عناصره عُرض البرنامج المقترح على عينة من المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس، ومجال التدريب؛ للتأكد من صلاحيته.

ثانياً: إعداد أدوات البحث

شمل هذا البحث إعداد ثلاث أدوات هي: اختبار فهم مهارات البحث الإجرائي، وسلم تقدير مهارات البحث الإجرائي، ومقياس مفهوم تعليم العلوم لقياس مفهوم تعليم العلوم، وتفصيل ذلك على النحو التالي:

الأداة الأولى: اختبار فهم مهارات البحث الإجرائي:

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مستوى تحصيل المعلمات المتدربات للمحتوى العلمي الخاص ببرنامج تنمية مهارات البحث الإجرائي. وقد حسب صدق وثبات الاختبار كما يلي:

١ – عرض صورة الاختبار المبدئية على (١٣) من الأساتذة المتخصصين في هذا المجال؛ للتأكد من صدق الاختبار وملاءمته.

٢ – حساب معامل ألفا كرونباخ Alpha – Cronbach.

٣ – حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارة، وبين الدرجات الكلية للبُعد الذي تنتمي له العبارة، فوُجد أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا؛ مما يدل على الاتساق الداخلي، وثبات عبارات اختبار فهم مهارات البحث الإجرائي. والجدول رقم (١) يوضح معاملات صدق وثبات محتوى عبارات هذا الاختبار:

الجدول رقم (١). معاملات صدق وثبات عبارات اختبار فهم مهارات البحث الإجرائي (ن = ٢٣).

البُعد	رقم العبارة	معامل ألفا	معامل الارتباط بالبُعد	معامل الارتباط بالبُعد عند حذف درجة العبارة من البُعد
مفهوم البحث الإجرائي	١	٠,٦٩٣	٠,٦٢**	٠,٤٢*
	٢	٠,٦٥٣	٠,٦٧**	٠,٥١*
	٣	٠,٧٠٥	٠,٥٨**	٠,٤١*
	٤	٠,٦٤٤	٠,٧٣**	٠,٦٣**
	٥	٠,٦٦٨	٠,٦٧**	٠,٤٥*
	٦	٠,٦٦٤	٠,٦٧**	٠,٤٦*
معامل ألفا العام للبُعد		٠,٧١٠		
مهارة التفكر	٧	٠,٦٦٠	٠,٤٥*	٠,٤١*
	٨	٠,٦٤٢	٠,٤٩*	٠,٤٣*
	٩	٠,٦٠٤	٠,٧١**	٠,٥٠**
	١٠	٠,٦٦٤	٠,٤٥*	٠,٤١*
	١١	٠,٦٤٤	٠,٥٣**	٠,٤٤*
	١٢	٠,٦٢١	٠,٥٨**	٠,٥١*
	١٣	٠,٦٤٦	٠,٥٢*	٠,٤٣*
	١٤	٠,٦٣٢	٠,٤٤*	٠,٤٢*
	١٥	٠,٦٢٥	٠,٦٤**	٠,٤٥*
	٢٤	٠,٦٧٧	–	–
معامل ألفا العام للبُعد		٠,٦٦٦		
مهارة التخطيط	١٦	٠,٥٢٢	٠,٤٥*	٠,٤١*
	١٧	٠,٤٣٩	٠,٦٠**	٠,٤٥*
	١٨	٠,٤٣٠	٠,٦١**	٠,٤٦*
	١٩	٠,٤٣٩	٠,٦١**	٠,٤٧*
	٢٥	٠,٤٤٥	٠,٥٦**	٠,٤٢*
	٢٦	٠,٥٢٢	٠,٤٣*	٠,٤١*
	٢٨	٠,٤٦١	٠,٥٢*	٠,٤٣**
معامل ألفا العام للبُعد		٠,٥٢٢		

تابع الجدول رقم (١).

البُعد	رقم العبارة	معامل ألفا	معامل الارتباط بالبُعد	معامل الارتباط بالبُعد عند حذف درجة العبارة من البُعد
مهارة الإجراء	٢٠	٠,٣١٤	**٠,٧٤	*٠,٤٥
	٢١	٠,٢٣٢	**٠,٧٩	*٠,٤٨
	٢٧	٠,٥٦٢	–	–
	٣٠	٠,٣٦٤	**٠,٦٦	*٠,٤٣
معامل ألفا العام للبُعد		٠,٤٥٠		
مهارة الملاحظة	٢٢	٠,٣٩٦	**٠,٧٨	*٠,٤٤
	٢٣	٠,٣٣٦	**٠,٧٥	*٠,٤٨
	٢٩	٠,٥٣٥	**٠,٦٢	*٠,٤٢
معامل ألفا العام للبُعد		٠,٥٣٥		

* دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) ** دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

ويـذلك تصبح الصـورة النهائيـة لاختبـار فهـم مهـارات البحـث الإجرائـي مكونـة مـن (٢٨) عبـارة موزعـة علـى الأبعـاد الخمسـة: حيـث البُعـد الأول: مفهوم البحث الإجرائي، ويتكون من ٦ أسئلة. في حين أن البُعد الثاني: مهارة التفكر ويتكون من ٩ أسئلة. أما البُعد الثالث: مهارة التخطيط ويتكون من ٧ أسئلة. كما أن البُعد الرابع: مهارة الإجراء: ويتكون من ٣ أسئلة. وأخيراً البُعد الخامس: مهارة الملاحظة ويتكون أيضاً من ٣ أسئلة.

الأداة الثانية: سلم تقدير مهــارات البحــث الإجرائي Rubrics Scoring

اعتمد هـذا البحث على سلم التقـدير التحليلي الـذي عرفـه جرونلنـد (1998) Gronlund بأنـه مجموعـة إرشادات لتقـدير مستويات الأداء المختلفة. أو كما عرفه مونتقمري Montgomery بأنه إجراء للقياس طُوِّر من أجل تقدير استجابات الطلاب، ويشمل مستويات متدرجة، ومعايير محددة واضحة (عرفان، ٢٠٠٥م). ويهدف سلم تقدير مهارات البحث الإجرائي إلى تقييم أداء المعلمات في البحث الإجرائي، حيث يتضمن هذا السلم تقدير أربع مهارات هي: مهارة التفكر، ومهارة التخطيط، ومهارة الإجراء، ومهارة الملاحظة، وذلك من خلال تطبيقه على تقرير تقدمه المعلمة بعد الانتهاء من تنفيذ البحث الإجرائي. وقد حسب الصدق والثبات على النحو التالي:

١ – عـرض سـلم تقـدير مهـارات البحـث الإجرائـي في صـورته الأوليـة علـى (١٣) محكمـاً في التربية؛ للتأكد من مدى ملاءمة عباراته لقياس مهارات البحث الإجرائي، ومدى وضوحها وسلامة صياغتها.

٢ – حساب معامل ألفا كرونباخ – Alpha Cronbach لتقديرات مهارات السلم (بعدد تقديرات مهاراته)، حيث تحذف في كل مرة درجات أحد التقديرات من الدرجة الكلية للسلم، وأسفرت تلك الخطوة عن نتيجة مفادها أن جميع التقديرات ثابتة، إذ تبين أن معامل ألفا لكل تقدير أقل من أو تساوي معامل ألفا العام للسلم.

٣ – حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان – براون Spearman – Brown.

والجدول رقم (٢) يوضح معاملات صدق وثبات سلم تقدير مهارات البحث الإجرائي.

وبذلك تكون الصورة النهائية لسلم تقدير مهارات البحث الإجرائي مكونة من (٥٠) مؤشرا للأداء موزعة على المهارات الأربع كما يلي: مهارة التفكر: وتتكون من (٢٠) مؤشرا للأداء. مهارة التخطيط: وتتكون من (١٠) مؤشرات للأداء، مهارة الإجراء: وتتكون كذلك من (١٠) مؤشرات للأداء. مهارة الملاحظة: وتتكون أيضاً من (١٠) مؤشرات للأداء.

الجدول رقم (٢). معاملات صدق وثبات سلم تقدير مهارات البحث الإجرائي.

الأبعاد	معامل ألفا لـ كرونباخ	معامل الارتباط بالسلم	معامل الارتباط بالسلم عند حذف درجة تقدير المهارة من الدرجة الكلية للسلم	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان براون
مهارة التفكر	٠,٨٠٤	٠,٩٨**	٠,٩١**	
مهارة التخطيط	٠,٧٢٩	٠,٩٥**	٠,٩٣**	
مهارة الإجراء	٠,٧٤٤	٠,٩٢**	٠,٨٩**	
مهارة الملاحظة	٠,٧٢٨	٠,٩٧**	٠,٩٦**	
السلم ككل	٠,٨٠٤			٠,٩٧٥

** دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

الأداة الثالثة: مقياس مفهوم تعليم العلوم:

يهدف هذا المقياس إلى تقدير مفهوم معلمات العلوم نحو تعليم وتعلم العلوم. ولقياس صدق وثبات المقياس طبق على عينة استطلاعية مكونة من (٢٣) معلمة علوم، وذلك على النحو التالي:

١ – عرضت صورة المقياس المبدئية على (١٣) محكما من الأساتذة المتخصصين في التربية. وفي ضوء مرئياتهم عدلت عبارات المقياس، بحيث أصبح عددها (٤١) عبارة.

٢ – حساب معامل ألفا كرونباخ – Alpha Cronbach، حيث وُجد أن معامل ألفا لكل عبارة أقل من أو تساوي معامل ألفا العام للبُعد الذي تنتمي إليه العبارة، وذلك باستثناء العبارات (٤)، و(١٧)، و(٣٣)، إذ تبين أن معامل ألفا لكل بُعد من هذه الأبعاد في حالة حذفها أكبر من معامل ألفا العام للبُعد الذي تنتمي إليه هذه العبارات، ومن هنا حذفت هذه العبارات الثلاث.

٣ – حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارة وبين الدرجات الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه العبارة، وذلك للعبارات التي أبقي عليها في الخطوة السابقة، حيث وجد أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا؛ مما يدل على الاتساق الداخلي، وثبات عبارات مقياس مفهوم تعليم العلوم المتبقية في الخطوة السابقة. والجدول رقم (٣) يوضح معاملات صدق وثبات عبارات مقياس مفهوم تعليم العلوم.

الجدول رقم (٣). معاملات صدق وثبات عبارات مقياس مفهوم تعليم العلوم (ن = ٢٣).

البعد	رقم العبارة	معامل ألفا	معامل الارتباط بالبُعد	معامل الارتباط بالبُعد عند حذف درجة العبارة من البُعد
طبيعة تعليم وتعلم العلوم	١	٠,٦٤٩	٠,٤٤*	٠,٤٢*
	٢	٠,٥٩٧	٠,٧٢**	٠,٥٢*
	٣	٠,٦٦٣	٠,٤٢*	٠,٤١*
	٤	٠,٧٤٣	–	–
	٥	٠,٥٨٣	٠,٧٥**	٠,٥٥**
	٦	٠,٦١١	٠,٦٣**	٠,٤٥*
	٧	٠,٦٢١	٠,٥٦**	٠,٤٢*
	٨	٠,٦٣١	٠,٦٣**	٠,٤٤*
	٩	٠,٦٦١	٠,٤٢*	٠,٤١*
	١٠	٠,٥٨٥	٠,٧٣**	٠,٦٠**
معامل ألفا العام للبُعد		٠,٦٦٤		
دور معلم العلوم والمتعلم	١١	٠,٧٩٨	٠,٤٥*	٠,٤٢*
	١٢	٠,٧٩٣	٠,٦٣**	٠,٥٥**
	١٣	٠,٨٠٢	٠,٤٦*	٠,٤٠*
	١٤	٠,٧٩٤	٠,٦٠**	٠,٤٦*
	١٥	٠,٧٨٤	٠,٧٦**	٠,٦٧**
	١٦	٠,٧٩٣	٠,٦٥**	٠,٥٥**
	١٧	٠,٨٤٢	–	–
	١٨	٠,٧٩١	٠,٦٧**	٠,٥٢*
	١٩	٠,٧٨٢	٠,٦٩**	٠,٦٠**
	٢٠	٠,٧٨٩	٠,٦١**	٠,٥٤**
	٢١	٠,٨٠٧	٠,٤٥*	٠,٤١*
	٢٢	٠,٧٩٥	٠,٥٣**	٠,٤٣*
	٢٣	٠,٨٠٠	٠,٦٢**	٠,٤٧*
	٢٤	٠,٧٧٣	٠,٨٠**	٠,٧٩**
	٢٥	٠,٧٧٦	٠,٧٥**	٠,٦٥**
معامل ألفا العام للبُعد		٠,٨٠٧		

تابع الجدول رقم (٣).

البعد	رقم العبارة	معامل ألفا	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالبعد عند حذف درجة العبارة من البعد
طرق تدريس العلوم	٢٦	٠,٦٦٠	**٠,٥٤	*٠,٤٣
	٢٧	٠,٦٦٦	*٠,٤٥	*٠,٤١
	٢٨	٠,٦٠٥	**٠,٧٤	*٠,٥٢
	٢٩	٠,٦٧٥	*٠,٤٢	*٠,٤١
	٣٠	٠,٦٠٢	**٠,٧٢	**٠,٥٤
	٣١	٠,٦٥٩	*٠,٤٥	*٠,٤٢
	٣٢	٠,٦٢٨	**٠,٦٦	*٠,٤٥
	٣٣	٠,٦٩٤	–	–
	٣٤	٠,٦١٣	**٠,٧٠	**٠,٥٤
معامل ألفا العام للبُعد		٠,٦٧٥		
التقويم	٣٥	٠,٦٣٨	*٠,٤٥	*٠,٤٢
	٣٦	٠,٦٤٠	**٠,٥٧	*٠,٤٤
	٣٧	٠,٦١٧	*٠,٥٠	*٠,٤٢
	٣٨	٠,٤٦٩	**٠,٨٣	**٠,٦٦
	٣٩	٠,٦٣٢	*٠,٤٨	*٠,٤٣
	٤٠	٠,٥٦٧	**٠,٦٧	*٠,٤٥
	٤١	٠,٦٠٤	**٠,٥٣	*٠,٤٢
معامل ألفا العام للبُعد		٠,٦٤٠		

* دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥). ** دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

نتائج البحث: تفسيرها، ومناقشتها

أولاً: تصنيف نتائج البحث

صنفت نتائج البحث بحسب أسئلته، والتفصيل فيها على النحو التالي:

١ – إجابة السؤال الأول:

أجيب عن السؤال الأول الذي مفاده: ما مكونات برنامج مقترح في تنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمات العلوم؟ من خلال توضيح إجراءات بناء البرنامج التدريبي المقترح.

٢ – إجابة السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني الذي مفاده: ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات البحث الإجرائي؟ اعتمد على فروض البحث التالية:

الفـــرض الأول: ينص الفرض الأول على: «عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين متوسط رتب درجات معلمات العلوم في اختبار فهم مهارات البحث الإجرائي في التطبيق القبلي، وبين المتوسط الخاص برتب درجاتهن في التطبيق البعدي».

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم اختبار ويلكوكسون لإشارات رتب الدرجات المرتبطة Wilcoxon Signed Ranks Test ، لحساب الفرق بين متوسطي رتب أزواج الدرجات المرتبطة، وبين معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (r_{prb}) Matched Pairs Rank biserial correlation - ؛ وذلك لمعرفة حجم تأثير البرنامج (قوة العلاقة بين المتغيرين المستقل والتابع) الذي يحسب من المعادلة التالية:

$$r_{prb} = \frac{4(T1)}{n(n+1)} - 1$$

حيث: r_{prb} = حجم التأثير أو قوة العلاقة (معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة). T1 = مجموع الرتب ذات الإشارة الموجبة. n = عدد أزواج الدرجات (عبد الحميد، ٢٠١٠). ويوضح الجدول رقم (٤) التحليل الإحصائي الخاص بهذا الفرض.

الجدول رقم (٤). نتائج اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Signed Ranks Test لدراسة الفروق بين متوسط رتب درجات معلمات العلوم في اختبار فهم مهارات البحث الإجرائي في التطبيق القبلي والبعدي، كذلك نتائج معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (ن = ١٦).

اختبار فهم مهارات البحث الإجرائي	الإشارات (البعدي – القبلي)	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	حجم التأثير	مستوى التأثير
مفهوم البحث الإجرائي	السالبة	٠	٠	٠	٣,٥٧	٠,٠١	١,٠٠	قوي جدًا
	الموجبة	١٦	٨,٥٠	١٣٦,٠٠				
مهارة التفكر	السالبة	١	٢,٥٠	٢,٥٠	٣,١٦	٠,٠١	٠,٥١	متوسط
	الموجبة	١٣	٧,٩٢	١٠٢,٥٠				
مهارة التخطيط	السالبة	٠	٠	٠	٣,٥٧	٠,٠١	١,٠٠	قوي جدًا
	الموجبة	١٦	٨,٥٠	١٣٦,٠٠				
مهارة الإجراء	السالبة	٤	٥,٨٨	٢٣,٥٠	٠,٤٢	٠,٦٨	–	–
	الموجبة	٦	٥,٢٥	٣١,٥٠				
مهارة الملاحظة	السالبة	٤	٤,٥٠	١٨,٠٠	٠,٥٩	٠,٥٦	–	–
	الموجبة	٥	٥,٤٠	٢٧,٠٠				
الدرجة الكلية	السالبة	٠	٠	٠	٣,٤٢	٠,٠١	٠,٧٦	قوي
	الموجبة	١٥	٨,٠٠	١٢٠,٠٠				

يتضح من الجدول رقم (٤) وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠،٠١) بين متوسط رتب درجات معلمات العلوم في التطبيق القبلي، وبين متوسط رتب درجاتهن في التطبيق البعدي في أبعاد اختبار فهم مهارات البحث الإجرائي: (مفهوم البحث الإجرائي، ومهارة التفكر، ومهارة التخطيط)، وفي الدرجة الكلية لاختبار فهم مهارات البحث الإجرائي، وذلك لصالح متوسط رتب درجاتهن في التطبيق البعدي لجميع الحالات.

كما يتضح منه عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسط رتب درجات معلمات العلوم في التطبيق القبلي وبين متوسط رتب درجاتهن في التطبيق البعدي في اختبار فهم مهارات البحث الإجرائي: (مهارة الإجراء، ومهارة الملاحظة).

وتشير قيم معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (r_{prb}) إلى الأمور التالية:

أولاً: وجود تأثير قوي جدًا للبرنامج التدريبي المقترح في بُعدي (مفهوم البحث الإجرائي، ومهارة التخطيط) لدى معلمات العلوم أثناء الخدمة، حيث قيمة معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة في كلا البعدين تساوي (١).

ثانياً: وجود تأثير متوسط للبرنامج التدريبي المقترح في بُعد (مهارة التفكر) لدى معلمات العلوم أثناء الخدمة، حيث قيمة معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة تساوي (٠،٥١).

ثالثاً: وجود تأثير قوي للبرنامج التدريبي المقترح في الدرجة الكلية لاختبار فهم مهارات البحث الإجرائي لدى معلمات العلوم أثناء الخدمة، حيث قيمة معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة تساوي (٠،٧٦).

ويتضح من إجمالي نتائج الفرض الأول عدم قبول الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل الذي ينص على «وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠،٠٥) بين متوسط رتب درجات معلمات العلوم في اختبار فهم مهارات البحث الإجرائي في التطبيق القبلي وبين المتوسط الخاص برتب درجاتهن في التطبيق البعدي، وذلك لصالح متوسط رتب درجاتهم في التطبيق البعدي».

الفرض الثاني: ينص الفرض الثاني على «عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠،٠٥) بين متوسط رتب درجات معلمات العلوم في سلم تقدير مهارات البحث الإجرائي في التطبيق القبلي، وبين المتوسط الخاص برتب درجاتهن في التطبيق البعدي». ويوضح الجدول رقم (٥) التحليل الإحصائي الخاص بهذا الفرض.

الجدول رقم (٥). نتائج اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Signed Ranks Test عند دراسة الفروق بين متوسط رتب درجات معلمات العلوم في سلم تقدير مهارات البحث الإجرائي في التطبيق القبلي والبعدي، وكذلك نتائج معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (ن = ٩).

سلم تقدير مهارات البحث الإجرائي	الإشارات (البعدي – القبلي)	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	حجم التأثير	مستوى التأثير
مهارة التفكر	السالبة	٠	٠	٠	٢,٦٧	٠,٠١	١	قوي جدًا
	الموجبة	٩	٥,٠٠	٤٥,٠٠				
مهارة التخطيط	السالبة	٠	٠	٠	٢,٧٢	٠,٠١	١	قوي جدًا
	الموجبة	٩	٥,٠٠	٤٥,٠٠				
مهارة الإجراء	السالبة	٠	٠	٠	٢,٧٢	٠,٠١	١	قوي جدًا
	الموجبة	٩	٥,٠٠	٤٥,٠٠				
مهارة الملاحظة	السالبة	٠	٠	٠	٢,٧٠	٠,٠١	١	قوي جدًا
	الموجبة	٩	٥,٠٠	٤٥,٠٠				
الدرجة الكلية	السالبة	٠	٠	٠	٢,٦٧	٠,٠١	١	قوي جدًا
	الموجبة	٩	٥,٠٠	٤٥,٠٠				

يتضح من الجدول رقم (٥) ما يلي: أولاً: وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوي (٠,٠١) بين متوسط رتب درجات معلمات العلوم في التطبيق القبلي، وبين متوسط رتب درجاتهن في التطبيق البعدي في جميع الأبعاد، والدرجة الكلية لسلم تقدير مهارات البحث الإجرائي، وذلك لصالح متوسط رتب درجاتهن في التطبيق البعدي لجميع الحالات.

وتشير قيم معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (r_{prb}) إلى وجود تأثير قوي جدًا للبرنامج التدريبي المقترح في كل بُعد من الأبعاد (مهارة التفكر، ومهارة التخطيط، ومهارة الإجراء، ومهارة الملاحظة)، والدرجة الكلية لسلم تقدير مهارات البحث الإجرائي لدى معلمات العلوم أثناء الخدمة، حيث قيمة معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة في جميع هذه الحالات تساوي (١).

ويتضح من إجمالي نتائج الفرض الثاني عدم قبول الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل الذي ينص على «وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين متوسط رتب درجات معلمات العلوم في سلم تقدير مهارات البحث الإجرائي في التطبيق القبلي، وبين المتوسط الخاص برتب درجاتهن في التطبيق البعدي، وذلك لصالح متوسط رتب درجاتهم في التطبيق البعدي».

٣ – إجابة السؤال الثالث:

أجيب عن السؤال الثالث الذي مفاده: ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مفهوم تعليم العلوم؟

من خلال الفرض الثالث على النحو التالي:

الفرض الثالـث: ينص الفرض الثالث على «عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين متوسط رتب درجات معلمات العلوم في مقياس مفهوم تعليم العلوم في التطبيق القبلي، وبين المتوسط الخاص برتب درجاتهن في التطبيق البعدي». ويوضح الجدول رقم (٦) التحليل الإحصائي الخاص بهذا الفرض.

الجدول رقم (٦). نتائج اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Signed Ranks Test عند دراسة الفروق بين متوسط رتب درجات معلمات العلوم في مقياس مفهوم تعليم العلوم في التطبيق القبلي والبعدي، وكذلك نتائج معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (ن = ١٦).

مقياس مفهوم تعليم العلوم	الإشارات (البعدي – القبلي)	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	حجم التأثير	مستوى التأثير
طبيعة تعليم وتعلم العلوم	السالبة	٦,٠٠	٦,٤٢	٣٨,٥٠	١,٢٢	٠,٢٢	–	–
	الموجبة	٩,٠٠	٩,٠٦	٨١,٥٠				
دور معلم العلوم والمتعلم	السالبة	٢,٠٠	٦,٢٥	١٢,٥٠	٢,٥٢	٠,٠٥	٠,٣٦	ضعيف
	الموجبة	١٢,٠٠	٧,٧١	٩٢,٥٠				
طرق تدريس العلوم	السالبة	٣,٠٠	٥,٨٣	١٧,٥٠	٢,٢٢	٠,٠٥	٠,٢٩	ضعيف
	الموجبة	١١,٠٠	٧,٩٥	٨٧,٥٠				
التقويم	السالبة	٣,٠٠	٩,٠٠	٢٧,٠٠	٠,٩٦	٠,٣٤	–	–
	الموجبة	٩,٠٠	٥,٦٧	٥١,٠٠				
الدرجة الكلية	السالبة	٣,٠٠	٥,٣٣	١٦,٠٠	٢,٦٩	٠,٠١	٠,٧٦	قوي
	الموجبة	١٣,٠٠	٩,٢٣	١٢٠,٠٠				

يتضح من الجدول رقم (٦) ما يلي: أولاً: وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوي (٠,٠١) أو عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط رتب درجات معلمات العلوم في التطبيق القبلي، وبين متوسط رتب درجاتهن في التطبيق البعدي في البعدين: دور معلم العلوم والمتعلم، وطرق تدريس العلوم، وفي الدرجة الكلية لمقياس مفهوم تعليم العلوم، وذلك لصالح متوسط رتب درجاتهن في التطبيق البعدي لجميع الحالات.

ثانياً: عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسط رتب درجات معلمات العلوم في التطبيق القبلي، وبين متوسط رتب درجاتهن في التطبيق البعدي في البعدين: طبيعة تعليم وتعلم العلوم، والتقويم لمقياس مفهوم تعليم العلوم.

وتشير قيم معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (r_{prb}) إلى الأمور التالية:

أولاً: وجود تأثير ضعيف للبرنامج التدريبي المقترح في بُعدي مقياس مفهوم العلوم: دور معلم العلوم والمتعلم، وطرق تدريس العلوم لدى معلمات

العلوم أثناء الخدمة، حيث قيمة معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة في حالة هذين البُعدين تساوي (٠,٣٦)، و(٠,٢٩) على الترتيب.

ثانياً: وجود تأثير قوي للبرنامج التدريبي المقترح في الدرجة الكلية لمقياس مفهوم تعليم العلوم لدى معلمات العلوم أثناء الخدمة، حيث قيمة معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة تساوي (٠,٧٦).

ويتضح من إجمالي نتائج الفرض الثالث عدم قبول الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل الذي ينص على «وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين متوسط رتب درجات معلمات العلوم في مقياس مفهوم تعليم العلوم في التطبيق القبلي، وبين المتوسط الخاص برتب درجاتهن في التطبيق البعدي، وذلك لصالح متوسط رتب درجاتهن في التطبيق البعدي».

ثانياً: تفسير النتائج ومناقشتها

من أجل التعرف على فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات البحث الإجرائي، ومفهوم تعليم العلوم لدى معلمات العلوم أثناء الخدمة، وضعت الباحثتان فروض البحث، واختبرت صحة هذه الفروض، وفسرت النتائج التي توصل إليها البحث الحالي، وناقشتها على النحو التالي:

تفسير النتائج المتعلقة بالفرض الأول:

أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط رتب درجات معلمات العلوم في التطبيق القبلي، وبين متوسط رتب درجاتهن في التطبيق البعدي في الدرجة الكلية لاختبار فهم مهارات البحث الإجرائي، وذلك لصالح متوسط رتب درجاتهن في التطبيق البعدي لجميع الحالات. ويمكن تفسير هذه النتائج بما يلي:

١ – حصول المعلمات من خلال البرنامج التدريبي على المعلومات الكافية حول مهارات البحث الإجرائي، وإلمامهن بطبيعة هذا النوع من البحوث، حيث يطبقنها على أي مشكلة تواجههن في ميدان التدريس عبر نماذج البحث الإجرائي المعروضة عليهن، فقد تضمن البرنامج مادة تعليمية نظرية أعدّت بالرجوع إلى المصادر التربوية الحديثة.

٢ – تدريب المعلمات على كيفية كتابة أدوات التفكر، وتطبيقهن لهذه الأدوات أثناء البرنامج التدريبي أدّى إلى وجود فروقات دالة بين متوسط رتب درجات معلمات العلوم في التطبيق القبلي، وبين متوسط رتب درجاتهن في التطبيق البعدي في أبعاد اختبار فهم مهارات البحث الإجرائي: (مهارة التفكر). وقد لاحظت الباحثة أثناء تطبيق البرنامج التدريبي قناعة معلمات العلوم بالتفكر وأهميته الكبيرة في مهنتهن، وإعجابهن بأدواته.

٣ – أدّى اعتماد البرنامج التدريبي على اختيار كل مجموعة من المعلمات مشكلة يتفقن عليها من بداية هذا البرنامج، وتطبيقهن مهارات البحث الإجرائي

على هذه المشكلة إلى وجود فروقات دالة بين متوسط رتب درجات معلمات العلوم في التطبيق القبلي، وبين متوسط رتب درجاتهن في التطبيق البعدي في أبعاد اختبار فهم مهارات البحث الإجرائي: (مهارة التخطيط).

وأظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط رتب درجات معلمات العلوم في التطبيق القبلي، وبين متوسط رتب درجاتهن في التطبيق البعدي في أبعاد اختبار فهم مهارات البحث الإجرائي: مفهوم البحث الإجرائي، ومهارة التفكر، ومهارة التخطيط، وذلك لصالح متوسط رتب درجاتهن في التطبيق البعدي لجميع الحالات. في حين نجد عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط رتب درجات معلمات العلوم في التطبيق القبلي، وبين متوسط رتب درجاتهن في التطبيق البعدي في اختبار فهم مهارات البحث الإجرائي: مهارة الإجراء، ومهارة الملاحظة.

ويرجع السبب في ذلك إلى تطبيق المعلمات مهارة التفكر ومهارة التخطيط تطبيقاً مباشراً، أثناء فترة التدريب على البرنامج حول مشكلة معينة، حيث أعدت المعلمات أثناء البرنامج التدريبي سجلات قصصية، وقوائم مراجعة، ومقاييس تقدير حسب الاحتياج، لحل المشكلة المدروسة. وتتفق هذه النتيجة مع ما وصلت إليه دراسة كلّ من هينيس وميوسنتن Hines and Mussington (1996) وجريفيس Graves (2002) وباردهان Pardhan (2002). أما مهارتا الإجراء والملاحظة فتحتاجان إلى ممارسة فعلية في الميدان.

تفسير النتائج المتعلقة بالفرض الثاني:

أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط رتب درجات معلمات العلوم في التطبيق القبلي، وبين متوسط رتب درجاتهن في التطبيق البعدي في جميع الأبعاد، والدرجة الكلية لسلم تقدير مهارات البحث الإجرائي، وذلك لصالح متوسط رتب درجاتهن في التطبيق البعدي لجميع الحالات. ويمكن تفسير هذه النتائج بما يلي:

١ – مما يلفت الانتباه هنا هو وجود فروق دالة إحصائياً في جميع الأبعاد، وليس في بعضها كما هو الحال في اختبار فهم مهارات البحث الإجرائي. ومما يفسر ذلك طبيعة البحث الإجرائي الذي يُعنى باختيار المعلمات لمشكلة واقعية يعانين منها، أي أن البحث الإجرائي يلامس حاجة المعلمات في بيئة المدرسة، وهذه المشكلات تعوق عملها، وتحدث تشويشاً عليها أثناء التدريس. وهذا ما لاحظته الباحثة أثناء تطبيق البرنامج التدريبي، حيث أبدت المعلمات رغبتهن في تطوير أنفسهن مهنيّاً، وحل مشكلاتهن اليومية من خلال البحث الإجرائي. وفي هذا الصدد يشير هارون (٢٠٠٥) إلى إحجام المعلمين عن قراءة البحوث التربوية، وضعف قناعاتهم بجدواها أو قدرتها على الإسهام في تطوير أدائهم، حيث يعتقدون بأن موضوعات الأبحاث التربوية نظرية وغير تطبيقية.

ويتضح لنا مما سبق أن المعلمات يستطعن حل مشكلاتهن، وتطوير أنفسهن من خلال البحث الإجرائي، ويؤيد وهبي (٢٠٠١م) هذا الرأي، حيث يرى ضرورة إعداد المعلم الباحث، وتدريبه (قبل الخدمة وأثناءها) على أساسيات البحث الإجرائي.

٢ – ارتباط محتوى البرنامج التدريبي بواقع المعلمات، جعل المعلمات يبدين اهتماماً وحماساً أثناء التدريب على البرنامج؛ لشعورهن بعدم الرضا عن المشكلات المحيطة بهن، والتي تعوق النمو المهني لديهن، وهذا ما يفسّر وجود تأثير قوي جداً للبرنامج التدريبي في الدرجة الكلية لسلم تقدير مهارات البحث الإجرائي لدى معلمات العلوم أثناء الخدمة. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة جودنوت Goodnough (2008). ويشير كلّ من Stevvens and Bunny (1992); Boyer (1990); Atkins (1989); Carr and Kemmis (1968) إلى تحقيق المعلمين الذين شاركوا في أبحاث إجرائية فوائد كثيرة، وتغيرات إيجابية في أدائهم المهني (هارون، ٢٠٠٥م).

٣ – أدّى رغبة المعلمات في تعلم طرق وأساليب جديدة في حل المشكلات، وعدم تجاهل هذه المشكلات أو تركها دون حل إلى نجاحهن في حل المشكلات التي اختارتها كل واحدة منهن. فقد وُجد أثر قوي جداً للبرنامج التدريبي في أبعاد (مهارة التخطيط، ومهارة الإجراء، ومهارة الملاحظة). وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من: هينيس وميوسنتن Hines and Mussington (1996) ومركز التميز البحثي (٢٠٠٩م)، والتي تشير إلى أن أولويات البحث في تعليم العلوم والرياضيات تكمن في: التطور المهني لمعلمي العلوم أثناء الخدمة.

٤ – أدّى اعتماد البرنامج التدريبي على التدريب الشخصي coaching من خلال قيام الباحثة بزيارات ميدانية للمعلمات في مدارسهن لمتابعة تطبيق خطوات البحث الإجرائي، حيث تختار المعلمة مشكلة وتحاول حلها باستخدام البحث الإجرائي، ويأتي دور الباحثة هنا من خلال الزيارات الميدانية للتقويم المستمر والتغذية الراجعة؛ إلى رفع مستوى الأداء من خلال تعزيز جوانب القوة، وتعديل جوانب الضعف. كما جمع البرنامج التدريبي بين الجانب النظري والجانب العملي، حيث استطاعت المعلمات الربط بين المعلومات والمعارف التي تتعلق بتلك المهارات، وبين مهارة تنفيذها في الميدان على مشكلة تعاني منها كل واحدة منهن، وهو ما أشار إليه بارسون وبراون (٢٠٠٥م) في بيانهما أن المعلم أثناء قيامه بالبحث الإجرائي يصبح مقوماً لعمله، وأعمال المتعلمين، وهذا الاتجاه الحديث يضع المعلم في إطار عملية البحث المنظم المتسمة بتحديد المشكلات، واختيار الأفعال والأعمال المناسبة لهذه المشكلة. كما أوصت دراسة مصطفى (٢٠٠٦م) بضرورة لجوء المعلمين إلى البحث الإجرائي؛ لمعالجة المشكلات التي تواجههم في العمل. وأوصت كذلك القائمين على برامج إعداد وتدريب

المعلمين في الجامعات بضرورة تضمين هذه المهارة البحثية في أكثر من مساق؛ لتجسير الفجوة بين النظرية والتطبيق.

٥ – على الرغم من كون البحث الإجرائي أسلوباً جديداً على المعلمات، وتدريباً مختلفاً عن غيره، فقد شعرن بجدواه وحداثته، وسعين إلى مواكبته، والارتباط بما يدور في الميدان. ويذكر ستيفن وآخرون Stevens et al (1992) أن المعلمين المشاركين في البحث الإجرائي أصبحوا أكثر وعياً بالممارسة التعليمية الفعالة، وبآليات تقييم الممارسات التعليمية وتطويرها. ومما يعزز هذه النتيجة توجه مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم إلى تضمين البحث الإجرائي في البرامج التي دُرِّبت المعلمات عليها في المشروع. كما أن جائزة خليفة التربوية التي تقام سنوياً في دولة الإمارات العربية، جعلت أحد فروعها البحث الإجرائي لأهميته في المضمار التعليمي.

تفسير النتائج المتعلقة بالفرض الثالث:

أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط رتب درجات معلمات العلوم في التطبيق القبلي، وبين متوسط رتب درجاتهن في التطبيق البعدي في الدرجة الكلية لمقياس مفهوم تعليم العلوم، وذلك لصالح متوسط رتب درجاتهن في التطبيق البعدي لجميع الحالات. وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصل إليها جودنوف (2008) Goodnough والتي أشارت إلى أن اشتراك معلمي الصفوف المبكرة في بحث تشاركي أدى إلى تطور مفاهيمهم عن أسلوب الاستقصاء، وإجراءات تدريسه. كما تتفق مع النتائج التي توصلت إليها باتاشاريا Bhattacharyya and volk (2009) عند دراستها تأثير تجربة قائمة على الاستقصاء في اعتقادات المقدرة الشخصية لدى معلمي المرحلة الأولية، حيث أشارت النتائج إلى وجود تأثير للتجربة الاستقصائية في اعتقادات المقدرة الشخصية.

وعند النظر إلى تأثير إجراء معلم العلوم للبحث الإجرائي في مفاهيم التلاميذ، فإننا نجد اتفاق نتائج هذا البحث مع ما توصلت إليه أطروحة فيل Phil (2003) للدكتوراه، والتي تتبع فيها أحد معلمي العلوم لمدة عامين أثناء تطبيقه بحثاً إجرائياً تشاركياً، حيث توصل إلى تحقيق البحث الإجرائي نجاحا في خلق بيئة تعلم بنائية حسب آراء التلاميذ، كما أن اتجاهاتهم نحو تعلم العلوم أصبحت أكثر إيجابية. ويمكن تفسير النتائج الإيجابية لتطبيق المعلمات البحث الإجرائي بما يلي:

١ – قد يكون لاحتواء البرنامج التدريبي على جانب نظري قدمت الباحثتان من خلاله خلفية نظرية عن البحث الإجرائي ومهاراته دوره في نمو الاتجاه نحو البحث الإجرائي، ومن ثم الاقتناع بتطبيقه، وجدواه في حل المشكلات التي تواجهها المعلمات، إذ كان لذلك أثر في مفهومهن عن تعليم العلوم، ومراجعتهن أساليب التعليم والتعلم، وقراءاتهن عن المجال عند تنفيذ البحوث الإجرائية. إن عمل البحث الإجرائي يتطلب مهارات، مثل: التفكر والتخطيط والإجراء

والملاحظة، وفي جميعها احتاجت المعلمات القراءة والنقاش وتجريب أساليب، أي: كان هناك نوع من التعلم الذاتي، وتطوير الذات، الأمر الذي انعكس على ارتفاع وعيهن عن مفهوم تعليم العلوم. كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة مصطفى (٢٠٠٦م)، ولكنها تخالف نتيجة لاسيركورتز Lasserre – cortez (2006) التي توصلت إلى أن البحث الإجرائي ليس له تأثير دال في فاعلية المعلم. وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصل إليها جودنوف Goodnough (2008) الذي أشار إلى أن اشتراك معلمي الصفوف المبكرة في بحث تشاركي أدى إلى تطور في مفاهيمهم عن أسلوب الاستقصاء وإجراءات تدريسه. فإذا أردنا تطوير معلم العلوم تطويراً فعّالاً، فيجب ألاّ يقتصر النمو المهني للمعلم على دورات تدريبية، قد تفي أو لا تفي بحاجات المعلمين (المزروع، ٢٠٠٦). وقد أشار جودنوف Goodnough (2008, 35) إلى أن المهتمين بتربية معلم العلوم يطالبون أن يعكس النمو المهني له أسسا للنظرية البنائية في التعلم، بحيث تكون ضمن ممارساته اليومية، ومن ثم يوفر الفرص لتعلم نشط يربط من خلاله الأفكار الجديدة بالأفكار القديمة.

٢ – أدّت طبيعة البرنامج التدريبي، واعتماد جزء منه على التدريب الشخصي coaching الذي قامت به الباحثة حيث كان هناك تبادل لبعض المراجع التربوية واستشارة متخصصات في تعليم العلوم وكذلك الاطلاع على بعض المواقع التعليمية على الانترنت إلى تأثيره في نظرة المعلمات (معتقداتهن) لمفهوم تعليم العلوم. ويشير جودنوت Goodnough (2008) إلى ذلك بقوله: «إن الكثيرين يعتقدون بأن تطوير المعلم يجب أن يتم من خلال الممارسات الصفية اليومية، وتوفير الفرص له؛ للانغماس ببحث منظم ومستمر حول قضايا تعلم وتعليم التلاميذ، لكن إذا أردنا أن يكون تعلم المعلم فعالاً فيجب أن نتحرك إلى ما هو أبعد من أن يكون التعلم في جلسة واحدة، مثل: ورش العمل التي قد تلبي أو لا تلبي احتياجات المعلم».

٣ – اعتماد البحث الإجرائي على أدوات التفكر؛ حيث يعد التفكر الأداة الرئيسة التي يرتكز عليها البحث الإجرائي، وبدونه لا يمكن للمعلمة القيام بالبحث الإجرائي، إذ يبلور السؤال البحثي من خلال التفكر في الممارسات التربوية (حيدر، ٢٠٠٤م). وهذا ما أدّى إلى تأثيره في نظرة المعلمات لمفهوم تعليم العلوم. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتيجة باردهان Pardhan (2002).

كما أظهرت النتائج وجود تأثير قوي للبرنامج التدريبي المقترح في الدرجة الكلية لمقياس مفهوم تعليم العلوم لدى معلمات العلوم أثناء الخدمة، حيث قيمة معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة تساوي (٠,٧٦)، وتدل هذه النتيجة على تأثير البرنامج في مفهوم تعليم العلوم. وهذا يظهر الحاجة إلى العمل على تطوير مفهوم تعليم العلوم. وتخالف هذه النتيجة ما

توصلت إليه دراسة تيسا (2002) Tsai التي بينت أن أكثر من نصف المعلمين يحملون مفاهيم تقليدية.

التوصيات

١ – الاستفادة من البرنامج التدريبي في عقد دورات تدريبية، وورش عمل؛ لتدريب المعلمات والمشرفات أثناء الخدمة على مهارات البحث الإجرائي.

٢ – الاستفادة من البرنامج التدريبي في برامج إعداد المعلم، بحيث يكون ضمن المقررات الدراسية للطالب المعلم.

٣ – إنشاء وحدة خاصة بالبحث الإجرائي تابعة لإدارة الإشراف التربوي، بحيث تساعد المعلمات على حل المشكلات التدريسية، وتحدد المشكلات التي يشترك فيها عدد كبير من المعلمات، بحيث تتيح لهن فرصة إجراء البحث الإجرائي التعاوني أو التشاركي بالتنظيم مع باحث أكاديمي.

٤ – تضمين برامج إعداد المعلم قبل الخدمة مفهوم البحث الإجرائي، بحيث تهيّأ المعلمة للتعامل مع صعوبات العمل قبل الانضمام إلى مهنة التدريس.

٥ – تطوير مفهوم النمو المهني للمعلم من الاقتصار على دورات تدريبية موجهة من أعلى إلى أسفل، إلى توفير الفرص والنشاطات له، لتعلم ذاتي نشط ينبع من ممارساته اليومية.

٦ – تشجيع القائمين على برامج النمو المهني للمعلم على متابعة المتدربين، وتوفير التغذية الراجعة لهم؛ لتفعيل أثر هذا البرامج، من أجل تطبيق ما تعلموه من مهارات ومعارف. فقد أشار جويس وشاورز Joyce & Showers وهما من الباحثين في مجال النمو المهني للمعلم إلى أن٩٠٪ من المتعلمين سيطبقون المهارة الجديدة عندما يكون التعلم بالإلقاء النظري والعرض والممارسة العملية والتغذية الراجعة والتدريب (المزروع، ٢٠٠٦م).

٧ – تشجيع البحوث الإجرائية التشاركية، سواء أكان ذلك في الجامعات متمثلة بطلاب وطالبات الدراسات العليا أم في الميدان؛ لمواجهة مشكلات التربية العلمية في المملكة.

المقترحات

في ضوء نتائج البحث الحالي، وما أسفرت عنه من توصيات تقترح الباحثتان عدداً من الدراسات البحثية المستقبلية التالية:

١ – دراسة فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات البحث الإجرائي لدى الطالبات المعلمات في مؤسسات إعداد المعلم.

٢ – دراسة فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات البحث الإجرائي لدى المعلمات في تخصصات أخرى.

٣ – دراسة أثر استخدام المعلمات لمهارات البحث الإجرائي في متغيرات أخرى، مثل: تنمية التفكير الناقد والإبداعي، والممارسة التأملية، والاتجاهات نحو مهنة التدريس.

٤ – دراسة مشابهة للدراسة الحالية تهتم بأثر ممارسة المعلمات البحث الإجرائي في تلميذاتهن.

٥ – تطبيق مقياس تعليم العلوم على معلمات العلوم ؛ للتعرف على مفهوم تعليم العلوم لدى معلمات العلوم في المملكة العربية السعودية، والعوامل المؤثرة فيه.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو بكر، محمد حسن. *دور البحوث الإجرائية في تنمية الفاعلية التدريسية لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا بمحافظة غزة.* رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، ٢٠٠٤م.

أبو علام، رجاء محمود. *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية.* القاهرة: دار النشر للجامعات، ٢٠٠٧م.

أنيس، إبراهيم وآخرون. (محرِّر). *المعجم الوسيط.* لبنان: دار الفكر، ١٤٠٧هـ.

أوسترمان، كارين وكوتكامب، روبرت. *الممارسة التأملية للتربويين مشكلة تحسين مكونات التعليم والحاجة إلى حلها.* ترجمة: منير الحوراني، العين: دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠٢م.

بارسون، ريتشارد و براون، كامبيرل. *المعلم ممارس متأمل وباحث إجرائي.* ترجمة: علي الحسناوي وهاشل الغافري. العين: دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠٥م.

بوقس، نجاة عبد الله. *نموذج لبرنامج تدريبي في تنمية مهارات تدريس المفاهيم العلمية بكليات التربية.* جدة: الدار السعودية للنشر والتوزيع، ٢٠٠٢م.

حيدر، عبد اللطيف حسن. *البحث الإجرائي بين التفكير في الممارسة المهنية وتحسينها.* دبي: دار القلم، ٢٠٠٤م.

الخالدي، موسى. «كيف يمكن للمعلمين الاستفادة من البحوث الإجرائية في تطوير أدائهم وحل مشاكلهم». *رؤى تربوية*، ع (١٣)، (٢٠٠٤م)، ص ٨١ – ٨٤.

الديب، ماجد. دورة في البحث الإجرائي «وزارة التربية والتعليم العالي»، فلسطين: مدرسة الجليل الثانوية للبنات، ١٩٩٩م.

زيتون، حسن حسين. «العلاقة بين الاعتقادات حول التدريس بالطرق الاستقصائية والاتجاهات العلمية والدوجماتية وبعض المتغيرات الديموجرافية لدى معلمي العلوم بمراحل التعليم العام». *مجلة التربية المعاصرة*، ع (١٠)، (١٩٨٨م)، ص ١٨٠ – ٢٤١.

سبق، عباس. «دور البحث الإجرائي في مواجهة المشكلات التربوية». *مجلة التربية*، ع (٢٩)، (١٩٩٩م)، ص ٤٤ – ٥٨.

سعدية، سميرة. "التفكر ممارسة أساسية للمعلم الباحث". ورقة عمل مقدمة إلى *الملتقى الأول*

للبحوث التربوية تحت شعار نحو معلم باحث، ٢٠٠٦م.

السلولي، مسفر والمطرب، خالد. اعتقادات طلاب كليات المعلمين عن الرياضيات وتعلمها. *اللقاء السنوي الثالث عشر، إعداد المعلم وتطويره في ضوء المتغيرات المعاصرة*، ٢٢ — ٢٣ محرم، الرياض: الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، ٢٠٠٦م.

الشاعر، عبد الرحمن. *أسس تصميم وتنفيذ البرامج التدريبية*. الرياض: دار ثقيف، ١٤١٢هـ.

شحاتة، حسن والنجار، زينب. معجم *المصطلحات التربوية والنفسية*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ٢٠٠٣م.

عابد، تغريد باجس. «البحث الإجرائي مكانته ومميزاته ودوره»، *رؤى تربوية*، ع (١٦)، (٢٠٠٥م)، ص ٥١ — ٥٣.

عبد الحميد، عزت. *الإحصاء المتقدم للعلوم النفسية والتربوية والاجتماعية*. بنها: دار المصطفى للطباعة والترجمة، ٢٠٠٨م.

العبد الكريم، راشد. الممارسة التأملية أسلوب للنمو المهني. *ورقة عمل مقدمة للقاء رؤساء أقسام إشراف التربية الإسلامية*. جدة: الإدارة العامة للإشراف التربوي، شوال ١٤٢٤هـ.

عرفان، خالد محمود. *اتجاهات معاصرة في القياس والتقويم التربوي التقويم التراكمي*. القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٥م.

العساف، صالح. *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. ط٢. الرياض: مكتبة العبيكان، ٢٠٠٠م.

علاّم، صلاح الدين. *التقويم التربوي البديل*. القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٤م.

ـــــــــــ، *القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية*. عمّان: دار المسيرة، ٢٠٠٧م.

عودة، رحمة وشرير، رندة. البحوث الإجرائية مدخلاً لتحسين العملية التربوية في ضوء المتغيرات الحديثة. بحث مقدم إلى *المؤتمر التربوي الأول «التربية في فلسطين وتغيرات العصر»* المنعقد بكلية التربية في الجامعة الإسلامية في الفترة ٢٣ — ٢٤/١١/٢٠٠٤م، فلسطين: الجامعة الإسلامية، ٢٠٠٤م.

مكنيف، جين. *البحث الإجرائي من أجل التطور المهني*. ترجمة: نادر وهبة. فلسطين: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، ٢٠٠١م.

ـــــــــــ، «البحث الإجرائي وتمهين تعلم المعلمين»، *رؤى تربوية*، ع (٤)، (٢٠٠١م)، ص ١١ — ١٧.

ـــــــــــ، *ترجمات في مجال البحوث الإجرائية*. ترجمة: إسماعيل الفقعاوي، فلسطين: مركز قطان للبحث والتطوير التربوي، ٢٠٠١م.

مجلة البحث الإجرائي، على الرابط http://www.aou.edu.jo/actionmag

محمد، مصطفى؛ الفقي، إسماعيل وعلام، بديوي. *البحث الإجرائي بين النظرية والتطبيق.* عمان: دار الفكر، ٢٠٠٧م.

مختار، حسن علي. *الفاعلية في المناهج وطرق التدريس حول قضايا تعليمية معاصرة.* مكة المكرمة: مكتبة الجامعة، ١٤١٩هـ.

مدبولي، محمد عبد الخالق. *التنمية المهنية للمعلمين الاتجاهات المعاصرة المداخل الإستراتيجية.* العين: دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠٢م.

مركز إبداع المعلم. *البحث الإجرائي دليل للمعلمين والمعلمات.* فلسطين: الصندوق الألماني، ٢٠٠٤م. على الرابط www.teachercc.org

مركز التميز لتطوير تعليم العلوم والرياضيات. ورشة عمل بعنوان «أولويات البحث في تعليم العلوم والرياضيات في المملكة العربية السعودية» المنعقدة بتاريخ ٢٠/١/٢٠٠٩م. الرياض: جامعة الملك سعود، (٢٠٠٩م). على الرابط http://ecsme.ksu.edu.sa

المزروع، هيا. «تصميم برنامج لتنمية مهارات التدريب بالزملاء والاتجاه نحوه وزيادة فعالية الذات في تدريس العلوم لدى الطالبات المعلمات في تخصصات العلوم الطبيعية بكليات التربية»، *مجلة التربية العلمية*، *الجمعية المصرية للتربية العلمية*، م ٧، ع (٢)، (٢٠٠٤م)، ص ١ – ٣٧.

ــــــــــ، تدريب الزملاء رؤية في النمو المهني للمعلم. *اللقاء السنوي الثالث عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية*، إعداد المعلم وتطويره في ضوء المتغيرات المعاصرة، الرياض: جامعة الملك سعود – مبنى المؤتمرات، (٢٠٠٦م)، ص ١٢٩ – ١٥٣.

المزروع، هيا؛ الجهني، حنان والشافعي، صبحية. *دليل كتابة رسائل الماجستير والدكتوراه (الخطة – التوثيق – الإخراج).* الرياض: مكتبة الرشد، ٢٠٠٨م.

مصطفى، تغريد. *استخدام منهجية البحث الإجرائي في تطوير مهارة التساؤل عند معلمات الصف الأول الأساسي.* رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، ٢٠٠٦م.

منصور، عبد المجيد؛ الشربيني، زكريا والحشاش، عبد اللطيف. *التقويم التربوي الأسس والتطبيقات.* القاهرة: دار الأمين، ١٩٩٦م.

هارون، رمزي. مساهمة البحث التربوي التقليدي في التنمية المهنية للمعلم: البحث الإجرائي كرديف مقترح. *المؤتمر العلمي السادس، التنمية المهنية المستديمة للمعلم العربي*، جامعة القاهرة، (٢٠٠٥م)، ص ٥٩١ – ٦١٩.

وهبي، السيد إسماعيل. بحث الفعل: تقويم جودة التعليم والتعلم. *المؤتمر العربي الأول الامتحانات والتقويم التربوي رؤية مستقبلية*، ٢٠٠١م.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Allan, F, and Brenda, C. Action Research in science education, (2000).(ERIC Document Reproduction Service No 463944).

Barman, C. R. The value of teachers doing classroom research. *Science and children*, 38(2000), 18 – 190

Bhattacharyya, sumita; volk, trudi; lumpe, andrew. The Influence of an Extensive Inquiry – Based Field Experience on Pre – Service Elementary Student Teachers' Science Teaching Beliefs. *Journal of science Teacher Education*, 20,(2009), 199–218.

Bill, A. Models of professional development in the education and practice of new teachers in higher education. *Teaching in higher education*,10,(2005), 175 – 188.

Dana et al. *The Reflective Educator's Guide to Classroom Research: Learning to Teach and teaching to learn.* America: library of congress, (2003).

Feldman, A. Enhancing the practice of physics teachers: Mechanisms for the generation and sharing of knowledge and understanding in collaborative action research. *Journal of research in science teaching*,33,(1996),513 – 540.

Genor, M. Using community based action research tto promote critical reflection in pr serrvice teachers. A paper presented at *the Annual meeting of the American educational research association,* ,New Orleans,LA,(2000), (ERIC Documentation Reproduction Services No. ED 446067).

Goodnough, Karen. Moving Science Off the 'Back Burner»: Meaning Making within an Action Research community of Practice. *Journal of Science Teacher Education*, 19,(2008), 15 – 39.

Graves, carl. Determining Teachers' Perceptions Of Self Empowerment Through Professional Development Facilitated By Asynchronous Distance Delivery Instruction In Classroom Based Action Research. dissertation doctor of education, montana state university,(2002).

Gronlund, N. E. *Assessment of Student Achievement,* Boston, MA,(1998).

Hines, S. and Mussington, C. Preserves science teachers as researchers: Extending field – based learning. *Journal of Science Teacher Education*, 7(1996), 143 – 150.

Hodell, Chuck. ISD from the Ground Up, United States of America: ASTD, (2000).

Hudson, P. and Ginns, I. (2007). Developing an In strument to Examine Preservice Teachers' Pedagogical Development. *J sci Teacher Educ*, 18,(2007), 885 – 899.

John, C. Determining teachers perceptions of self empowerment through professional development facilitated by asynchronous distance delivery instruction in classroom based action research, Unpublished Doctoral Dissertation, Montana state University,(2002).

Johnson, A. *Short Guide to Action Research,* A (3rd Edition), New York: Pearson Education,Inc,(2008).

Kemmis, Stephen; weeks, patricia; atweh, bill. Action Research in practice partnerships for social justice in Education on the link http://books.google.com/books?id=yb3woWRXi0gC&pg=PA324&dq=Kemmis,+s.+Action+research&lr=&hl=ar&cd=3#v=onepage&q=Kemmis%2C%20s.%20Action%20research&f=false,(1998).

Kember, D. Areconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching, Learning and Instruction, 7,(1997), 255 – 275.

Kember, D. Long – term outcomes of educational action research projects. *Educational action research* 10, (2002), 83 – 103

Kobala, et al.(2005). Conceptions of Teaching Science Held by Novice Teachers in an Alternative certification Program. *Journal of science Teacher Education,* 16,(2005), 287 – 308.

Kyle ,D and Hovda, R. Action research: comments on current trends and future possibilities. *Peabody journal of education*,64,(1987),170 – 175.

from collaborative action research initiatives. Unpublished Doctoral Dissertation, the university of Iowa,(2003).

Porlan, R and Pozo, R. The conceptions Of In – service and prospective Primary School Teachers About the Teaching and Learning of Science. *Journal of Science Teacher Education,* 15(2004): 39 – 62.

Scok, P. *Changes in science classrooms resulting from collaborative action research initiatives,* Unpublished Doctoral Dissertation, University of Iowa,(2003).

Smith, K. Action research', the encyclopedia of informaleducation,(2007). www.infed.org/research/b – actres.htm

Smith, K and Sela, O. Action research as a bridge between pre – service teacher education and in – service professional development for students and teacher educator, *Journal of Teacher Education,* 28(2005), 293 – 310.

Stevens, k; Slanton,D; &Buny, S. A collaboration research effort between public school and university faculty members. *Teacher education and special,* 15 (1), 1 – 8 (1992).

Tsai, chin. Nested epistemologies: science teachers' beliefs of teaching, learning and science, INT.J,SCI, vol.24, NO.8,(2002) 771 – 783.

Tuzun, ozgul. (2008). Preservice Elementary Teachers' Beliefs About Science Teaching. *J SCI Teacher Educ,* 19,(2008) 183 – 204.

Lasserre – cortez , S. *A day in the parc: An interactive qualitative analysis of school climate and teacher effectiveness through professional action research collaborative.* Unpublished Doctoral Dissertation, Louisiana State University, (2006).

Lingbiao, G. conceptions of teaching held by school science teachers in P.R.china: identification and crosscultural comparisons. *International Journal of science Education* vol.24,(2002), 61 – 79

Lingbiao, G.and Watkins, D. Identifying and assessing the conceptions of teaching of secondary school physics teachers in china. *British Journal of Educational Psychology,* 71(2001),443 – 469.

McNiff, J.L. and Whitehead, J. *You and your action research project.* London, England: Routledge,(1996).

Mills, G. *Action Research: A Guide for the Teacher Researcher* (3rd Edition, Columbus, Ohio:Merrill Prentice Hall,(2007).

National Science education Standards. Washington, D. C.: National Academy Press, (1996).

National Association for Research in Science Education. NARST Strands Description. RetrievedDecember2,(2009), from http://www.narst.org/about/strands.cfm

Pardhan, H. *Collaborative action research for science teaches pedagogical content knowledge Enhancement.* Unpublished Doctoral Dissertation, university of Alberta,(2002).

Phil, S.O. *Changes in science classrooms resulting*

Effectiveness of a Proposed Training Program on Action Research Skills and Science Teaching Conceptions Among in Service Science Teachers

*** Tahani Abdulrahman AL – Muzaini; ** Hiya Mohammed Almazroa**

** Professor of Curriculum and Teaching Assistant, curriculum and teaching Dep. Imam Muhammad bin Saud university*

*** Associate professor in science education, curriculum and teaching Dep. Princess Nora university*

Al Riyadh , Kingdom of Saudi Arabia, P.O. box: 84528, Postal Code:11681

E-mail: Zizo415@hotmail.com

(Received 19/2/1432H; accepted for publication 8/1/1433H.)

Key words: training program, action research skills, science teaching conceptions, science teachers.

Abstract. This study investigated the effect of a proposed training program on inservice science teachers' 1) Action research understanding, 2) Action research skills, and, 3) science teaching conceptions.

This Experimental study used one group pretest – post test design, and the research sample was composed of (16) science teachers. To achieve the study goals, the researchers followed the experimental approach, one group pretest – post test design and developed a training program and three instruments which are: action research test, action research skills scoring rubrics, science teaching conception instrument. Data analysis using Wilcoxon Signed Ranks Test and Matched Pairs – Rank biserial correlation revealed significant differences in all measures.

In light of the outcome of the search results, a number of recommendations, notably: 1) promotion of action research skills among science teachers and supervisors through training, 2) inclusion of action research concept in science teachers preparation programs, 4) Establishment of a an action research unit within the ministry of education to help teachers identify and solve teaching problems.

المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم العالي

جامعة الملك سعود

عمادة شؤون المكتبات



مجلة جامعة الملك سعود

١- ربع سنوية: العلوم التربوية والدراسات الإسلامية.

٢- نصف سنوية: الآداب – العلوم الإدارية – العلوم الهندسية – العلوم – العلوم الزراعية – العمارة والتخطيط – اللغات والترجمة – علوم الحاسب والمعلومات – السياحة والآثار – الحقوق والعلوم السياسية – علوم طب الأسنان.

طريقة الدفع: ١- نقداً بمقر عمادة شؤون المكتبات – مبنى ٢٧ – جامعة الملك سعود.

٢- شيك مصدق باسم (عمادة شؤون المكتبات – حساب الخدمات) يرسل إلى العنوان البريدي الموضح أدناه.

٣- حوالة أو إيداع على (حساب الخدمات رقم ٣٦٨٠٧٤٠٠٧٦ الرمز ٥٠١) سامبا – فرع جامعة الملك سعود – الرياض، وترسل صورة الحوالة أو الإيداع على الفاكس الموضح أدناه أو على العنوان البريدي.

قيمة الاشتراكات: الاشتراك السنوي داخل المملكة العربية السعودية (٢٠) ريالاً سعودياً، وخارج المملكة (١٠) دولارات أمريكية أو ما يعادلها لجميع فروع مجلة جامعة الملك سعود ما عدا فرع (العلوم التربوية والدراسات الإسلامية) اشتراكها السنوي داخل المملكة العربية السعودية (٤٠) ريالاً سعودياً وخارج المملكة (٢٠) دولاراً أمريكياً أو ما يعادلها.

جميع المراسلات على العنوان التالي

عمادة شؤون المكتبات – جامعة الملك سعود – ص. ب. ٢٢٤٨٠ الرياض ١١٤٩٥

هاتف ٤٦٧٦١١٢ (١-٩٦٦+) فاكس ٤٦٧٦١٦٢ (١-٩٦٦+) البريد الإلكتروني libinfo@ksu.edu.sa موقع الجامعة www.ksu.edu.sa

✂..........✂..........✂..........✂..........✂

قسيمة اشتراك بمجلة جامعة الملك سعود

تاريخ تعبئة القسيمة (بالتاريخ الميلادي): / / ٢٠م

ملحوظة هامة: لضمان وصول المجلة إليكم يرجى تعبئة الخانات المسبوقة بعلامة ◆.

◆اسم المشترك (رباعي): .... اسم الجهة (للجهات الحكومية): ....

◆العنوان: .... ◆صندوق بريد: .... ◆الرمز البريدي: ....

◆المدينة: .... ◆الدولة: .... ◆الهاتف: .... الفاكس: ....

البريد الإلكتروني: ....

اسم المجلة المطلوب الاشتراك فيها: .... عدد النسخ: ( ).

طريقة الدفع: ☐ نقداً ☐ شيك مصدق (مرفق) ☐ حوالة (مرفق صورة مختومة)

☐ اشتراك جديد ☐ تجديد اشتراك ☐ اشتراك فردي

☐ اشتراك حكومي ☐ لمدة سنة ☐ سنتان

☐ ثلاث سنوات ☐ خمس سنوات ☐ أخرى: ....

Kingdom of Saudi Arabia
Ministry of Higher Education
King Saud University
DEANSHIP OF LIBRARY AFFAIRS



The Journal of King Saud University

1- (Quarterly): Educational Sciences and Islamic Studies.

2- (Biannual): Arts, Administrative Sciences, Engineering Sciences, Science, Agricultural Sciences, Architecture and Planning, Languages and Translation, Computer and Information Sciences, Tourism and Archaeology, Law and Political Science, Dental Sciences.

Method of Payment:
1- Cash: At King Saud University Libraries Building 27.
2- Cheque: In favor of **King Saud University Library** account.
3- Drafts: SAMBA, King Saud University branch.
Account No. 2680740067, code No. 501. A copy of the draft should be faxed to the address given below.

Annual Subscription Rates:
1- Within the Kingdom SAR 20.00.
2- Outside the Kingdom USD 10.00 or equivalent for all journals except:
- Educational Sciences and Islamic Studies.
  For this, subscription rates:
  SAR 40.00 within the Kingdom
  USD 20.00 outside the Kingdom

All correspondences should be addressed to: University Libraries, King Saud University, P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Kingdom of Saudi Arabia
Tel.: +966 1 4676112 Fax: +966 1 4676162
E-mail: libinfo@ksu.edu.sa Website: www.ksu.edu.sa

---✂---

Subscription Form Date: / /

Name: ....

Organization: ....

Address: .... P.O. Box: ....

Zip Code: .... City: .... State: .... Tel.: ....

Fax: .... E-mail: ....

Specific issue(s): .... Number of copies ( )

Payment: ☐ Cash ☐ Cheque ☐ Draft
Subscription: ☐ New subscription ☐ Renewal of subscription
Period of subscription: ☐ 1 year ☐ 2 years ☐ 3 years ☐ 4 years ☐ 5 years ☐ More ....

Contents

Page

Arabic Section



Academic Publishing, 2012 (1433H.)

J. King Saud Univ., Vol. 24, *Edu. Sci. & Islamic Stud.* (2), pp. 311-618Ar., Riyadh (2012/1433H.)

Journal of
King Saud University

(Refereed Scientific Periodical)

Volume 24

Educational Sciences & Islamic Studies (2)

April (2012)
Jumada I (1433H.)



Academic Publishing - King Saud University

P.O. Box 68953, Riyadh 11537, Saudi Arabia



IN THE NAME OF ALLAH,
MOST GRACIOUS, MOST MERCIFUL



مجلة جامعة الملك سعود، م ٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٣) ، ص ص ٦١٩-١٠٨٩ بالعربية، الرياض (٢٠١٢/ ١٤٣٣هـ)

مجلة جامعة الملك سعود

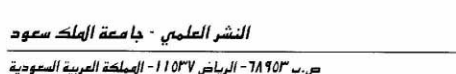
(دورية علمية محكمة)

المجلد الرابع والعشرون

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٣)

يوليو (٢٠١٢م)
شعبان (١٤٣٣هـ)




النشر العلمي - جامعة الملك سعود
ص.ب ٦٨٩٥٣ - الرياض ١١٥٣٧ - المملكة العربية السعودية



مطابع جامعة الملك سعود ١٤٣٣هـ

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٣)، ص ص٦١٩-١٠٨٩ بالعربية، الرياض (٢٠١٢م/١٤٣٣هـ)

المحتويـــات

صفحـة

القسم العربي

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٣)، ص ص ٦١٩-٦٥٢، الرياض (٢٠١٢م/١٤٣٣هـ)

درجة معرفة معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي ودرجة ممارستهم لها من وجهة نظرهم

* حيدر إبراهيم ظاظا؛ ** مصطفى قسيم هيلات؛ *** محمد أمين القضاة

* أستاذ مساعد، قسم علم النفس التربوي، الجامعة الأردنية

عمان، المملكة الأردنية الهاشمية، ص.ب (الجامعة الأردنية) الرمز ١١٩٤٢

E – mail: h.zaza@ju.edu.jo

** أستاذ مساعد، قسم العلوم التربوية، جامعة البلقاء التطبيقية

عمان، المملكة الأردنية الهاشمية، ص.ب (جامعة البلقاء) الرمز ٩٤٢٣٠٣

E – mail: mustafa_heilat@yahoo.com

*** أستاذ مشارك، قسم الإدارة والأصول، الجامعة الأردنية

عمان، المملكة الأردنية الهاشمية، ص.ب (الجامعة الأردنية) الرمز ١١٩٤٢

E – mail: Mo.qudah@ju.edu.jo

(قدم للنشر في ١٤٣٠/١/٢١هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣١/١١/٩هـ)

الكلمات المفتاحية: المعرفة والممارسة، الاقتصاد المعرفي، استراتيجيات التدريس والتقويم، الممارسات التقويمية.

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة معرفة وممارسة معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي. تكونت العينة من ٨٠٧ معلم ومعلمة (٤٣٢معلم، ٣٧٢معلمة) جرى اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية من مدارس الأردن. أشارت النتائج إلى أن درجة معرفة المعلمين لاستراتيجيات التدريس والتقويم الواقعي وفق الاقتصاد المعرفي ودرجة ممارستهم لها جاءت متوسطة. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً ($\alpha <$ ٠,٠٥) في درجة معرفة المعلمين لاستراتيجيات التدريس والتقويم الواقعي معاً تبعاً لمتغير الجنس؛ ولصالح الإناث، وتبعاً لمتغير سنوات خبرة المعلم؛ ولصالح المعلمين ذوي الخبرة خمس سنوات فأكثر، في حين لم توجد فروق دالة إحصائياً في درجة معرفة المعلمين لإستراتيجيات التدريس والتقويم الواقعي تعزى لتخصص المعلم. أما فيما يتعلق بدرجة ممارسة المعلمين لإستراتيجيات التدريس والتقويم الواقعي؛ فقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً ($\alpha <$ ٠,٠٥) في درجة ممارسة المعلمين لإستراتيجيات التدريس والتقويم الواقعي معاً تبعاً لسنوات خبرة المعلم؛ ولصالح المعلمين ذوي الخبرة خمس سنوات فأكثر، في حين لم توجد فروق دالة إحصائياً في درجة معرفة المعلمين لإستراتيجيات التدريس والتقويم الواقعي معاً تعزى لجنس المعلم وتخصصه.

مقدمة

أفرزت المعرفة مصطلحات جديدة كمصطلح «مجتمع المعرفة» Knowledge Society، ومصطلح «عامل المعرفة» Knowledge Worker ومصطلح «الاقتصاد المستند إلى المعرفة» Knowledge based Economy الذي يعتمد – إلى حد كبير – على مصادر غير محسوسة، وهي: المعرفة والمعلومات، مقابل الاقتصاد التقليدي الذي يعتمد على مدخلات مادية كالطاقة والموارد بمختلف أنواعها (Van Weert, 2005).

فالمفارقة بين الاقتصادين (المعرفي والتقليدي) تظهر في عدة أوجه؛ ففي الاقتصاد التقليدي تتكرر العملية الإنتاجية بهدف إنتاج المزيد من السلع، مقابل عدم وجود حاجة في ظل اقتصاد المعرفة لبذل جهد تصنيعي؛ لأنّ المنتج قابل للنسخ عشرات المرات. وفي حين يهتم الاقتصاد التقليدي بالعوائد والتكلفة المادية، فإنّ اقتصاد المعرفة يهتم بالتكلفة المادية وغير المادية والعوائد كعائد الاستثمار في التنمية البشرية بشكلٍ عام وفي التربية على وجه الخصوص (علي، ٢٠٠٣).

ويُعَرَّف الاقتصاد المعرفي بأنه الاقتصاد الذي يهتم بالحصول على المعرفة، والمشاركة فيها، واستخدامها، وتوظيفها، وابتكارها، وإنتاجها بهدف تحسين نوعية الحياة في شتى المجالات من خلال الإفادة من ثراء المعلومات، والتطبيقات التكنولوجية، واستخدام العقل البشري كرأسمال معرفي، وتوظيف البحث العلمي لإحداث تغيير في المجال الاقتصادي ليصبح أكثر استجابة وانسجاماً مع تحديات العولمة والتكنولوجيا (مؤتمن، ٢٠٠٤).

فالمقصود باقتصاد ومجتمع المعرفة إذن ليس فقط القدرة على استيراد المعلومات والاتصالات وتوفيرها لأفراد المجتمع، ولكن المهم بناء وتطوير القدرات الابتكارية والإبداعية للمجتمع وإنتاج المعرفة محلياً (زيتون، ٢٠٠٥).

وبما أنَّ عجلة الاقتصاد المعرفي تُدار بالإبداع والكفاءة، فإن ذلك يفرض على مدارس مجتمع المعرفة أنْ تُوجد هاتان الصفتان (الإبداع والكفاءة) لمواكبة متطلبات عصر المعلومات Information era، وهذا يُحتم على المعنيين بالعملية التربوية أنْ يمتلكوا ويمارسوا مفاهيم اقتصاد المعرفة لكي يستطيعوا تأهيل طلابهم على أكمل وجه (Hargeaves, 2003). فاقتصاد المعرفة يُوجد أفراد متعلمين مدى الحياة عن طريق تعليمهم مهارات عقلية عليا: كالتحليل، والتركيب، والتقويم بدلاً من الحفظ والاستظهار (The world Bank Group, 2009).

ولطالما كان لاقتصاد المعرفة هذا العائد في إطلاق وتطوير القدرات الإبداعية للمتعلمين وجعلهم منتجين للمعرفة لا مستهلكين لها فقد سارعت المؤسسة التربوية الأردنية نحو تطوير التعليم وفق الاقتصاد المعرفي Education Reforms for Knowledge Economy (ERfKE) أو ما يعرف بمشروع «إرفكي»، وذلك سعياً نحو توظيف التكنولوجيا في التعليم، وتهيئة جيل من

المتعلمين القادرين على التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

يتألف مشروع ERfKE في الأردن من أربعة مكونات تستهدف سياسة وإستراتيجية التعليم، والمناهج الدراسية ورفع مستوى المعلمين، وتطوير البنية التحتية والمادية، والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، وهذه المكونات هي: إعادة توجيه السياسة التربوية (الأهداف والاستراتيجيات) من خلال الإصلاح الإداري، وبرامج تحويل التعليم والممارسات في مجالات المعرفة، وتوفير الدعم المادي والجودة في البيئات التعليمية، وتعزيز الاستعداد للتعلم (ERfKE, n.d). ويُموَّل هذا المشروع من قبل الوكالة الأميركية للتنمية الدولية (USAID) في الأردن (وزارة التربية والتعليم، د.ت).

انطلق مشروع تطوير التعليم وفق الاقتصاد المعرفي في الأردن ضمن مرحلتين: ركزت المرحلة الأولى منه على تضمين الروضة والتعليم الابتدائي والثانوي ليضموا متطلبات مجتمع اقتصاد المعرفة.

أما المرحلة الثانية فكان محورها المدرسة كأساس للتغيير والتطوير بالشكل الذي يمكن أنْ يُدخل تغيراً حقيقياً على نوعية التعليم على مستوى المدرسة وعلى مستوى المديرية، والاستفادة من ذلك في تطوير التعليم المهني وتحويله إلى تعليم تكنولوجي حتى يكون خريجو هذا التعليم أكثر تجاوباً مع متطلبات سوق الإنتاج في الأردن وسوق العمل العربي (وزارة التربية والتعليم، د.ت).

مما سبق، يتضح أنّ محور الاقتصاد المعرفي هو الإنسان، إذ إن وجود التكنولوجيا وحدها لا تُكوِّن عصر المعرفة دون وجود العامل الإنساني، لذلك زاد الاهتمام بضرورة الاستثمار في الموارد البشرية باعتبارها رأس المال الفكري والمعرفي. إذ إنَّ عملية البحث عن الأفراد في تشغيل الاقتصاد قد اختلفت وتغيرت، فبينما اعتمد الاقتصاد التقليدي على صاحب رأس المال والعمال، فإن الاقتصاد المعرفي قد اعتمد على أصحاب المهارات وأصحاب العقول الذين يرتبط نموهم وتطورهم بتزايد المعرفة وتراكمها وانتشارها (Van Weert, 2005، (علي، ٢٠٠٣).

وفي المجال التعليمي يُعد المعلم العامل الإنساني المهم في اقتصاد المعرفة، إذ تقع المسؤولية الكبرى – إلى حد ما – في ظل الاقتصاد المعرفي عليه لتوفير بيئة تعليمية محفزة لطلبته، بحيث يكونون مستقلين وقادرين على حل المشكلات بدافع ذاتي، وهؤلاء المعلمون يمتازون بالتوجيه الذاتي، والرغبة في العمل الجماعي لتحسين فرص الطلبة في التعليم، وهم يُظهرون مهارات مهنية واستعداداً للتطور والنمو المهني.

وحيث إنَّ إستراتيجيات التدريس والتقويم من أهم البرامج التربوية التي تؤثر في تشكيل النموذج التربوي ورفع كفايته وفاعليته، فإن التعلم المنشود وفق منحنى الاقتصاد المعرفي يتطلب التحول من التعلم القائم على التلقين وحفظ المعلومات واسترجاعها إلى

التعلم القائم على الاستكشاف والبحث والتحليل والتعليل وحل المشكلات، بالإضافة إلى توظيف إستراتيجيات وأدوات تقويم إلى جانب الاختبارات المدرسية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٥).

إن التقويم المنشود وفق الاقتصاد المعرفي هو التقويم الواقعي Authentic assessment الذي يعكس أداء الطالب ويقيسه في مواقف حقيقية، ويمارس فيه الطالب مهارات تفكير عليا، ويوائم بين مدى واسع من المعارف لبلورة الأحكام، أو لاتخاذ قرارات، أو لحل المشكلات الحياتية الحقيقية التي يعيشونها، وبذلك تتطور لديهم القدرة على التفكير التأملي Reflective thinking الذي يساعدهم على معالجة المعلومات ونقدها وتحليلها؛ فهو يوثق الصلة بين التعلم والتعليم، وتختفي فيه الامتحانات التقليدية التي تهتم بالتفكير الانعكاسي Reflexive thinking (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٤، ص ٩).

ويمكن إجراء التقويم الواقعي بعدد من الاستراتيجيات (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٤، ص٣٤) وهي:

أولاً: إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء

تتطلب هذه الإستراتيجية إظهار المتعلم لتعلمه، وذلك من خلال عمل يقدم مؤشرات دالة على اكتسابه لتلك المهارات. فالأداء يوفر للمتعلم فرصة استخدام مواد حسية مثل: الأدوات الرياضية، والوسائل البصرية، والأزياء، والطباعة، واستخدام الحاسوب، وزراعة بعض النباتات، وأعمال الصيانة، والخرائط، والجداول، ... الخ، ويمكن تنفيذ هذه الإستراتيجية من خلال التقديم، والعرض التوضيحي، والأداء، والحديث، والمعرض، والمحاكاة أو لعب الدور، والمناقشة أو المناظرة.

ثانياً: إستراتيجية التقويم بالقلم والورقة

تهدف هذه الإستراتيجية إلى قياس مستوى امتلاك المتعلمين للمهارات العقلية والأدائية في موضوع أو مبحث معين باستخدام أدوات معدة بعناية وإحكام، ومن الأمثلة على إستراتيجية التقويم هذه الاختبارات ذات الإجابة المنتقاة مثل (الصواب والخطأ، الاختيار من متعدد، المزاوجة)، والاختبارات ذات الإجابة المصاغة (التكميل، فقرات الإجابة القصيرة، الفقرات المقالية المحددة وحل المسائل).

ثالثاً: إستراتيجية الملاحظة

تعتمد هذه الإستراتيجية على جمع معلومات عن سلوك المتعلم ووصفه وصفاً لفظياً، وهي من أنواع التقويم النوعيَ Qualitative evaluation، تدون فيه سلوكات المتعلم من قبل المعلم أو المرشد التربوي، أو الأقران، أو ولي أمر المتعلم.

وتتضمن هذه الإستراتيجية أدوات مثل: الملاحظة التلقائية، والملاحظة المنظمة.

رابعاً: إستراتيجية التقويم بالتواصل

تُنفذ هذه الإستراتيجية من خلال المقابلة؛ حيث يتم لقاء محدد مسبقاً بين المعلم والمتعلم يحصل المعلم

من خلاله على معلومات تتعلق بأفكار المتعلم واتجاهاته نحو موضوع معين، وتتضمن سلسلة من الأسئلة المعدة مسبقاً. كما يمكن تنفيذ هذه الإستراتيجية من خلال الأسئلة والأجوبة وتختلف هذه عن المقابلة في أن هذه الأسئلة وليدة اللحظة والموقف وليست بحاجة إلى إعداد مسبق.

كما يمكن تنفيذها من خلال المؤتمر؛ وهو لقاء مبرمج يعقد بين المعلم والمتعلم لتقويم مدى تقدم الطالب في مشروع معين إلى تاريخ معين، من خلال النقاش، ومن ثم تحديد الخطوات اللاحقة واللازمة لتحسين تعلمه.

خامساً: إستراتيجية مراجعة الذات

تُعد هذه الإستراتيجية مفتاحاً مهماً لإظهار مدى النمو المعرفي للمتعلم، حيث إن تزامن مراجعة الذات مع تقديم دليل على التعلم يعد مؤشرا على تحقيق مرحلة هامة من مراحل النمو المعرفي للمتعلم، وهي مكون أساسي للتعلم الذاتي الفعال، والتعلم المستمر، كذلك تعطي المتعلم فرصة لتطوير المهارات فوق المعرفية، والتفكير الناقد، ومهارات حل المشكلات، وتساعد المتعلمين على تشخيص نقاط قوتهم وتحديد حاجاتهم وتقييم اتجاهاتهم، ويمكن تنفيذ هذه الإستراتيجية من خلال تقويم الذات، ويوميات الطالب، وملف الطالب.

أما إستراتيجيات التدريس المنشودة وفق الاقتصاد المعرفي فتتمثل بتلك الإستراتيجيات الفاعلة التي تلبي حاجات الطلبة، وتزودهم بالعلم والمعرفة بطريقة نوعية تنمي تفكيرهم بمدى واسع من المهارات العقلية والعملية من خلال الاعتماد على المنهج العلمي في البحث. ويشتمل الإطار العام للمناهج والتقويم وفق اقتصاد المعرفة على جملة من الإستراتيجيات التدريسية هي (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٥، ص٨ – ١١):

أولاً: إستراتيجية التعليم من خلال التدريس المباشر

تُستخدم هذه الإستراتيجية في الحصص المحكمة البناء التي يعدها ويديرها المعلم. وهذه الطريقة تتحكم بمجال الانتباه خاصةً عند وجود قيود زمنية. إذ تُقدم المادة التعليمية من خلال طرح الأسئلة والعبارات التي تسمح بالحصول على التغذية الراجعة Feed back من الطلبة حيث توجه استجابة الطلبة المعلم Feed forward ليكيف الدرس حسب الحاجة.

ثانياً: إستراتيجية التعليم القائم على حلّ المشكلات والاستقصاء

تُعد إستراتيجية حل المشكلات إستراتيجية تعليمية توفر قضايا حياتية ليتم تفحصها من قبل الطلبة. وهذه الإستراتيجية تشجع مستويات أعلى من التفكير الناقد.

ثالثاً: إستراتيجية التعليم القائم على العمل الجماعي

تشجع إستراتيجية العمل الجماعي التعلم الفعال، إذ تساعد على تطوير التفاعل وعادات الإصغاء الجيد ومهارات النقاش.

رابعاً: إستراتيجية التعليم القائم على التعلُّم من خلال النشاطات

تشجع استراتيجيات التعلم القائمة على النشاط الطلبة على التعلم من خلال العمل وتوفير فرص حياتية حقيقية لهم للمساهمة في تعلم موجَّه ذاتياً. ويمكن استخدام هذه الإستراتيجية لتفحص وضع غير مألوف، أو لاستكشاف موضوع ما بشكل عميق.

خامساً: إستراتيجية استخدام التفكير الناقد

التفكير الناقد هو استخدام التحليل والتقييم ومراجعة الذات. ويتطلب الإبداع والاستقلالية. ويشمل التفكير الناقد مهارات ما وراء المعرفة (حيث يراجع الطلبة طرق تفكيرهم ويراقبون تعلمهم ويراجعون أنفسهم)، ومنظِّمات بصرية (حيث يبتكر الطلبة صوراً لتفكيرهم، كالخرائط المفاهيمية والشبكات والرسوم البيانية والخرائط والجداول البيانية والمنظمات البصرية)، والتحليل (يحلل الطلبة وسائل الإعلام والإحصائيات وأموراً أخرى مثل التحيز والنمطية).

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تتمثل مشكلة هذه الدراسة في محاولة التعرف على درجة المعرفة والممارسة لاستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي لدى المعلمين والمعلمات في الأردن من وجهة نظرهم، واختلافها تبعاً لبعض المتغيرات، خاصةً وأنَّ موضوع الاقتصاد المعرفي يُعد من التجارب الحديثة والرائدة في مجال التعليم على جميع المستويات: العالمي، والإقليمي، والمحلي.

فعلى المستوى المحلي سارعت وزارة التربية والتعليم إلى إعداد برامج تدريبية وفق الاقتصاد المعرفي، وتدريب المعلمين نحو توظيف التكنولوجيا في التعليم، بهدف تهيئة جيل من المتعلمين القادرين على التعامل مع تكنولوجيا المعلومات (مؤتمن، ٢٠٠٤). من هنا، تولد شعور لدى الباحثين بأهمية إجراء هذه الدراسة لإلقاء الضوء على درجة المعرفة والممارسة – لإستراتيجيات التدريس والتقويم على وجه الخصوص – التي اكتسبها المعلمون في الدورات والبرامج التي قدمتها الوزارة لهم وفق الاقتصاد المعرفي. وتحديداً تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما درجة معرفة معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي؟

٢- ما درجة ممارسة معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي؟

٣- هل تختلف درجة معرفة معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي باختلاف جنس المعلم، وسنوات خبرته، ومجال تخصصه؟

٥- هل تختلف درجة ممارسة معلمي وزارة

التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي باختلاف جنس المعلم، وسنوات خبرته، ومجال تخصصه؟

أهداف الدراسة وأهميتها

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة معرفة معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم ودرجة ممارستهم لها وفق الاقتصاد المعرفي.

وفيما إذا كانتا تتأثران ببعض المتغيرات. بالإضافة إلى إثراء الإطار النظري والبحثي العربي في مجال الاقتصاد المعرفي الذي يحتاج لمثل هذا النوع من الدراسات.

وتظهر أهمية الدراسة في حداثتها وأصالتها، بالإضافة إلى توضيح الإطار الفكري لمفهوم الاقتصاد المعرفي؛ الأمر الذي يترتب عليه تمكين المهتمين بهذا الموضوع من الاطلاع على ماهيته.

ومن المؤمل أنْ تقدم هذه الدراسة تغذية راجعة لأصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم حول درجة معرفة المعلمين لإستراتيجيات التدريس والتقويم ودرجة ممارستهم لها وفق الاقتصاد المعرفي؛ الأمر الذي يُساعد وزارة التربية والتعليم في مراجعة وتقييم الخطوات التي أنجزت ضمن خطتها لتنفيذ مشروع الإصلاح التربوي وفق الاقتصاد المعرفي وفي صياغة القرارات المستقبلية للمضي قدماً.

التعريفات الإجرائية

شملت الدراسة عدداً من المصطلحات يجب تحديدها وتوضيحها حسب استخدامها في الدراسة وهي:

الاقتصاد المعرفي

ويُقصد به الاقتصاد الذي يدور حول الحصول على المعرفة، والمشاركة فيها، واستخدامها، وتوظيفها، وابتكارها، وإنتاجها بهدف تحسين نوعية الحياة بمجالاتها كافة، من خلال الإفادة من خدمة معلوماتية ثرية، وتطبيقات تكنولوجية متطورة، واستخدام العقل البشري كرأسمال معرفي ثمين، وقد تم دراسة جانبين من جوانب الاقتصاد المعرفي هما جانب استراتيجيات التدريس واستراتيجيات التقويم.

إستراتيجيات التدريس

وهي مجموعة الإجراءات التي تجعل التعلم أفعل وتستند إلى المدرسة المعرفية في علم النفس وفق الاقتصاد المعرفي، وتقاس درجة معرفتهم ودرجة ممارستهم لها من خلال الاستجابات على الفقرات ١ — ١٥ في الاستبانة المستخدمة في هذه الدراسة.

إستراتيجيات التقويم الواقعي

وهي مجموعة الإجراءات التي تستند إلى منحى التقويم الواقعي وتستخدم لقياس إنجازات المتعلم في مواقف حقيقية، وتقاس درجة معرفتهم ودرجة ممارستهم لها من خلال الاستجابات على الفقرات ٦ — ٣٦ في الاستبانة المستخدمة في هذه الدراسة.

محددات الدراسة

تتحدد نتائج الدراسة الحالية بما يلي:

- درجة تقدير المعلمين والمعلمات في وزارة التربية والتعليم في الأردن لدرجة معرفتهم وممارستهم لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي من وجهة نظرهم، ومدى ابتعادهم عن النمطية في الاستجابة على فقرات الاستبانة، ودرجة مصداقية استجاباتهم.
- دلالات الصدق والثبات التي تم توفيرها للاستبانة المستخدمة لتقدير درجة معرفة وممارسة المعلمين في وزارة التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي.

الدراسات السابقة

ركزت العديد من الدراسات السابقة التي بحثت في موضوع الممارسات التقويمية لدى معلمي المدارس على المستويين الإقليمي والمحلي على الممارسات التدريسية والتقويمية التقليدية، وعلى مقارنة درجة معرفة واستخدام معلمي المدارس للممارسات التقويمية التقليدية مقارنةً بالممارسات التقويمية البديلة.

فقد أجرت الشرفاء (الشرفاء، ٢٠٠٧) دراسة للتعرف على درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية لإستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء ومشكلات استخدامها من وجهة نظرهم. تكونت عينة الدراسة من ١٤٠ معلماً ومعلمة من محافظة الكرك. أظهرت النتائج أنَّ درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لإستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء كانت متوسطة، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاستخدام تعزى للجنس أو للمؤهل، في حين أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاستخدام تعزى للتدريب ولصالح المعلمين الخاضعين لدورات تدريبية.

كما أجرت (حنُّو، ٢٠٠٣) دراسة لمعرفة درجة استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب تقويم طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة نابلس. قامت الباحثة بتطوير استبانة تتضمن ٨١ فقرة موزعة على سبعة مجالات. أظهرت النتائج أنَّ أعلى درجات الاستخدام كان من نصيب الاختبارات الشفوية بنسبة ٨٤٪، تلاه اختبارات التعبير الكتابي واختبارات السرعة بنسبة ٧٥٪، ثم اختبارات الإملاء والخط والنحو بنسبة ٧٤٪، تلاه البحوث والواجبات البيتية بنسبة ٧٠٪، ثم تقويم الأقران والتقويم التعاوني والتقويم الذاتي بنسبة ٦٩٪، أما أسلوب المناقشة الجماعية والمشاركة الصفية وملاحظات المعلم فكان الأدنى بنسبة ٦٨٪، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في درجات الاستخدام تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وحجم الصف وصفوف المرحلة التي يدرسها المعلم.

وفي طولكرم توصل (مدلل، ٢٠٠٠) إلى أنَّ أكثر الأساليب استخداماً من قبل معلمي الأحياء للصفين التاسع والعاشر الأساسيين هي الاختبارات الكتابية تلتها التقارير، وأنَّ أكثر أنواع الأسئلة شيوعاً هي: أسئلة الصواب والخطأ، تلتها أسئلة المقابلة والمزاوجة، وأقلها المقالية. وأن الممارسة الأكثر شيوعاً تتعلق بالتخطيط للاختبار والسؤال عن معلومات لم يركز عليها المعلمين أثناء التدريس ووضع أسئلة لضمان نجاح الطلبة، وأنَّ المعلمين ذوي الخبرة الطويلة أكثر استخداماً لأساليب التقييم، مقارنةً بالمعلمين ذوي الخبرة القصيرة الذين كانوا أكثر استخداماً للاختبارات الكتابية، وأن المعلمين ذوي الخبرة المتوسطة حصلوا على أعلى درجة استخدام فيما يتعلق بالقدرات العقلية المستخدمة في الامتحانات.

وللكشف عن ممارسات التقويم الصفي لدى معلمي المرحلة الثانوية في البحرين أجرى (الدوسري، ٢٠٠٤) دراسة شملت ٦٠٠ معلم ومعلمة، واستخدم فيها استبانة تتضمن ٢٦ فقرة موزعة على ثلاثة محاور هي: الممارسات، والأدوات، والمستويات المعرفية التي يستخدمها ويقيسها التقويم الصفي.

أشارت النتائج إلى أنَّ العديد من المعلمين يستخدمون الأدوات التقليدية (الاختبارات بأنواعها) في تقويم طلبتهم، ويستخدمون العوامل غير المرتبطة بالتحصيل الدراسي بشكلٍ كبير في تقدير علامات طلبتهم؛ مثل الجهد الشخصي للطالب والمشاركة الصفية.

في المقابل فقد حظي الأدب الأجنبي بالعديد من الدراسات التي تناولت الممارسات التقويمية التقليدية والبديلة، حيث أجرى جاكسون (Jackson, 2009) دراسة للكشف عن الممارسات التقويمية لمعلمي المرحلة الأساسية والعوامل التي تؤثر على قراراتهم التقويمية، تألفت عينة الدراسة من ١٤٥ معلماً في ولاية جورجيا.

أظهرت نتائج الدراسة وجود دلائل على أنَّ المعلمين يركزون على استخدام الممارسات التقويمية التقليدية بوجهٍ عام، وغالباً ما يستخدمون الاختيار من متعدد في التقويم التكويني والختامي؛ وذلك من أجل تطوير طرق التدريس والتحقق من تقدم الطلبة.

كما أشارت النتائج إلى وجود عدة عوامل تؤثر في قرار اختيار المعلمين لطريقة التقويم، مثل: قيم المعلمين واتجاهاتهم، سهولة تطوير الاختبارات ورصد العلامات، حاجة المعلمين للتوثيق، الاختبارات ذات الرهانات العالية High stakes tests.

كما أجرى كرو (Craw, 2009) دراسة شملت مدرسة واحدة تتضمن ١١ معلماً للعلوم لمعرفة ممارستهم للتقويم الأدائي، ودرجة استخدامهم لأساليب تقويم الأداء المختلفة، والاستراتيجيات التي يتبعونها في صفوفهم.

كشفت نتائج الدراسة أنَّ المعلمين يستخدمون أساليب متنوعة في تقويم الأداء بشكلٍ عام وفي مختبر العلوم على وجه الخصوص، وأنهم يستخدمون

بشكلٍ أكبر أساليب تقويم أداء مبنية على الإنجاز موقوتة (زمن محدد) مقارنةً بانخفاض استخدامهم للوسائل المبنية على المهمات غير المحددة بزمن (غير موقوتة)، كما أظهرت الدراسة تدني استخدام إستراتيجية ملف الإنجاز التراكمي «البورتفوليو» (portfolio)، والتقويم الذاتي، وتقويم الأقران، بسبب عدم كفاية الوقت.

وبعد انطلاق الإصلاح التربوي وفق الاقتصاد المعرفي في مجال التعليم كمتطلب عالمي، بدأت الدراسات تبحث في كافة مجالاته، ففي مجال التحصيل وفق الاقتصاد المعرفي أجرى (رياحنة، ٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام وحدات فيزياء طورت وفق مشروع التطوير التربوي نحو الاقتصاد المعرفي في التحصيل والاتجاهات ومهارات عمليات العلم. إذ أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وعدم وجود دال إحصائياً في التحصيل يعزى لتفاعل متغيري الوحدة الدراسية والجنس، وعدم وجود تفاعل دال إحصائياً بين متغيري الوحدة الدراسية والجنس في مهارات عمليات العلم، ووجود أثر لتفاعل متغيري الوحدة الدراسية والجنس في الاتجاهات العلمية.

وفي مجال المناهج توصل (محمد، ٢٠٠٦) إلى أنَّ مستوى اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو شكل المناهج المطورة ومضمونها وفق الاقتصاد المعرفي كان إيجابياً، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ولمتغير المؤهل العلمي ولصالح الدراسات العليا، ولمتغير الصف ولصالح معلمي الصف الثامن والعاشر، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الخبرة في اتجاهات المعلمين نحو مناهج اللغة العربية المطورة وفقاً للاقتصاد المعرفي.

وفي مجال الكفايات أظهرت دراسة (بطارسة، ٢٠٠٥) أنَّ مستوى معرفة معلمات الاقتصاد المنزلي لكفايات التخصص وفق الاقتصاد المعرفي متدنية. كما خلصت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى المعرفة تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي وعدد سنوات الخدمة.

وفي الاتجاه نفسه أجرت (الكسواني، ٢٠٠٥) دراسة هدفت لبناء أنموذج لتطوير مناهج الاقتصاد المنزلي وفق الاقتصاد المعرفي وسوق العمل. حيث كان من أبرز هذه النتائج أنَّ متطلبات سوق العمل الأردنية تتركز في تمتع العامل بكفايات شخصية ذات علاقة بالقيم والاتصال الإنساني. وأنَّ المناهج الحالية لتخصص إنتاج الملابس لا تتماشى ومتطلبات الاقتصاد المعرفي.

وفي دراسة أجراها شوانغ (Chuang, 2002) هدفت الدراسة إعطاء تقارير حول تطوير المخطط التعليمي في هونج كونج، ليخاطب احتياجات المعلمين في الاقتصاد المعرفي، حيث تم تطوير برنامج تدريبي

لمعلمي المدارس، ودُرِّب في هذا البرنامج ١٢٠٠ معلم خلال سنتين. أظهرت نتائج الدراسة أن معظم المتدربين – حينما تمت مقابلتهم – ذكروا بأنهم يفضلون الأسلوب الجديد، لأنه أصبح باستطاعتهم مقارنة أفكارهم وأعمالهم ونتائجها في الصفوف قبل البرنامج وبعده.

وأشارت نتائج دراسة بول، وستيفنسون، وأكونيل (Bol, Stephenson, & O'Connell, 1998) التي أجريت على ٨٩٣ معلماً إلى أنَّ معلمي المرحلة الأساسية أكثر ثقة واستخداماً للتقويم المستند للأداء والتقويم المستند إلى الملاحظة والتقويم البديل بشكلٍ دال إحصائياً أكثر من معلمي المرحلة الثانوية، كما أظهرت النتائج أنَّ معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية كانوا أكثر استخداماً لأساليب التقويم التقليدية مقارنةً بمعلمي التخصصات الأخرى. وأنَّ المعلمين من ذوي الخبرة ≥٢٠ سنة كانوا أكثر استخداماً لممارسات التقويم البديل من المعلمين ذوي الخبرة < ٦ سنوات.

ولمعرفة أثر عدد سنوات تطبيق المعلمين لأساليب التقويم البديل على ممارساتهم التقويمية، وارتباط الممارسات التقويمية بتغيير أساليب تدريسهم والمخرجات التعليمية اختار البيرج، وبل، ونثري، وروس (Alberg, Bol, Nunnery, & Ross, 2002) ٥٠٠ معلم ومعلمة وأجروا مقابلات مع ١٠ معلمين تم اختيارهم عشوائياً في ١١ مدرسة ابتدائية خبراتها العملية في تطبيق أساليب التقويم البديل سنة واحدة، و١١ مدرسة ابتدائية خبرتها أربع سنوات في تطبيق أساليب التقويم البديل من مدارس مدينة ممفيس Memphis في الولايات المتحدة الأمريكية والمطبقة لأساليب التقييم التالية: ملف إنجاز الطالب، وتقييم الأداء، والملاحظة، والتقييم الذاتي، والتقييم التقليدي، أظهرت النتائج فرقاً ذا دلالة إحصائية في درجة ممارسة أسلوبي ملف إنجاز الطالب والتقييم الذاتي بين المدارس ذات السنة في التطبيق وذات الأربع سنوات ولصالح المدارس ذات الأربع سنوات خبرةً، كما أظهرت النتائج ارتباطاً إيجابياً (٠,٧٦) بين درجة استخدام أساليب التقويم البديل والتغير الحادث في استخدام المعلمين لأساليب التقويم البديل، كما أظهرت ارتباطاً إيجابياً (٠,٣٤) بين درجة استخدام أساليب التقويم البديل والتغير الحادث في المخرجات التعليمية، حيث كانت أعلى بدرجة كبيرة من الارتباطات بينها وبين استخدام التقييم التقليدي (٠,١٥) (٠,١٧٩) على الترتيب. وأظهرت نتائج المقابلات ازدياد استخدام المعلمين لكل من أساليب التقويم البديل، وازدياد قدرتهم في تطوير دليل التصحيح مع ازدياد سنوات تطبيقهم لأساليب التقويم البديل، وكان التجاوب نحو التغيير في أساليب التقويم أكبر عند المدارس ذات السنوات الأربعة.

كما أجرى لانتنج (Lanting, 2000) دراسة هدفت إلى الكشف عن أساليب التقويم البديل التي

استخدمها أربعة من معلمي المرحلة الابتدائية لتقييم أداء الطلبة في القراءة والكتابة. حيث أظهرت النتائج أنَّ المعلمين أميل إلى عدم استخدام ملف الإنجاز التراكمي للطالب (البورتفوليو) والتقييم الذاتي، وكان الاعتماد الأكبر على أسلوبي الملاحظة والمقابلة. كما أظهرت النتائج محدودية اجتماع المعلمين لمناقشة أساليب التقييم المستخدمة بسبب ضيق الوقت، واستخدم المعلمون دليل التصحيح لجميع البيانات وتقييم الطلبة لبعضهم البعض والتقييم الذاتي، كما ركز المعلمون في تقييم الطلبة على جوانب قوة الأداء وليس على جوانب الضعف في الأداء. وأظهرت النتائج وجود فجوة بين أساليب التقييم المستخدمة وإستراتيجيات التدريس.

مما سبق يتضح أنَّ الممارسات التقويمية التقليدية قد حظيت باهتمام الباحثين في الدراسات السابقة، بل أنَّ معظم الجهود كانت موجهة نحو المفاضلة بين الممارسات التقويمية التقليدية والبديلة التي انتهت معظمها إلى نتائج متضاربة، ومتجاهلةً في الوقت نفسه ربط تلك الممارسات بالإستراتيجيات التدريسية.

في المقابل فإن الدراسات السابقة التي اهتمت بمنحى الاقتصاد المعرفي تناولته في مجالات معينة: كالتحصيل، والاتجاهات، وبناء النماذج، إلا أنَّ الملاحظ – وحسب دراية الباحثين – لم يتم تناول الممارسات التدريسية والتقويمية وفق الاقتصاد المعرفي على المستوى المحلي والإقليمي، وأنَّ غالبية الدراسات السابقة التي تناولت الممارسات التقويمية تناولتها فقط من جانب واحد وهو الممارسة دون المعرفة؛ مما يعطي الدراسة الحالية ميزة كونها تناولت الجانبين (المعرفة والممارسة) للإستراتيجيات التدريسية والتقويمية في الاقتصاد المعرفي.

الطريقة والإجراءات

المنهجية

استندت هذه الدراسة إلى المنهج الوصفي في جميع البيانات والإجابة عن أسئلتها.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات وزارة التربية والتعليم في الأردن البالغ عددهم ١٣٤٩٥٠ معلم ومعلمة للعام الدراسي ٢٠٠٧ – ٢٠٠٨ (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٩).

أما عينة الدراسة فتكونت من ٨٠٧ معلم ومعلمة من معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية. حيث جرى تقسيم المملكة إلى ثلاثة أقاليم (شمال، وسط، جنوب) وتم اختيار ست مديريات عشوائياً من أصل ٣٦ مديرية منتشرة في الأقاليم الثلاثة، ثم اختيرت ست مدارس بشكل عشوائي من كل مديرية تربية تم اختيارها. وبذلك أصبحت المدرسة وحدة الاختيار، فكان مجموع ما تم اختياره ٣٦ مدرسة. ثم جرى توزيع ٩٢٠ استبانة على المعلمين والمعلمات فيها أُستلم منها ٨٠٧ استبانة، ليكون نسبة المسترد من الاستبيانات

٨٨٪، علماً بأنه أسقطت بعض الحالات لعدم اكتمال الاستجابات أو المعلومات. وتوزع أفراد العينة على متغيرات الدراسة على النحو التالي: الجنس؛ ذكور٤٣٥ (٥٣,٩ ٪)، إناث ٣٧٢ (٤٦,١ ٪). والخبرة؛ خمس سنوات فأقل ٢٩٤ (٣٦,٤٪)، أكثر من خمس سنوات٥١٣ (٦٣,٦ ٪). وتخصص المعلم؛ علمي ٢٧٩ (٣٤,٦ ٪)، أدبي ٥٢٨ (٦٥,٤ ٪). والجدول رقم (١) يوضح ذلك.

الجدول رقم (١). توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات جنس المعلم وسنوات الخبرة ومجال تخصصه.

		سنوات الخبرة	التخصص		المجموع
			علمي	أدبي	
الجنس	ذكر	≥ ٥	٤٢	٦٦	٤٣٥
		< ٥	١١٤	٢١٣	
	أنثى	≥ ٥	٦٦	١٢٠	٣٧٢
		< ٥	٥٧	١٢٩	
المجموع			٢٧٩	٥٢٨	
			٨٠٧		

أداة الدراسة

لأغراض هذه الدراسة قام الباحثون ببناء استبانة لقياس درجة معرفة إستراتيجيات التدريس والتقويم ودرجة ممارستهم لها وفق الاقتصاد المعرفي (الملحق رقم ١ ص ٦٤٨)، فقد صُممت الاستبانة بعد مراجعة الأدب النظري المتعلق بالاقتصاد المعرفي بشكلٍ عام، واستراتيجيات التدريس والتقويم على وجه الخصوص، وذلك بهدف التعرف على المجالات التي يمكن دراستها، وصياغة الفقرات المناسبة لها، وقد تمت صياغة ٣٦ فقرة موزعة على مجالين: الأول هو مجال إستراتيجيات التدريس وعدد فقراته ١٥ فقرة، والثاني مجال استراتيجيات التقويم الواقعي وعدد فقراته ٢١ فقرة موزعة على خمسة مجالات فرعية. وللتأكد من صدق الاستبانة تم عرضها على ١٥ محكماً من أعضاء هيئة التدريس في أقسام علم النفس التربوي، والمناهج وأساليب التدريس في الجامعة الأردنية، وجامعة البلقاء التطبيقية، وجامعة مؤتة، وخمسة خبراء مناهج في مديرية المناهج التابعة لوزارة التربية والتعليم، وذلك لإبداء الرأي في مدى وضوح الفقرات وملاءمتها لقياس ما وضعت لقياسه، وقياسها لمضمون المعرفة والممارسة الذي يفترض أنْ تقيسهما، وقد اعتمد الباحثون اتفاق ١٣ محكماً لاختيار الفقرة؛ أي ما نسبته ٨٥٪، حيث أشارت نتائج التحكيم إلى صلاحية العبارات وملاءمتها لأغراض الدراسة الحالية.

أما بالنسبة لثبات الاستبانة فقد تم حسابه بطريقة

الاتساق الداخلي بطريقة ألفا لكرونباخ Cronbach's alpha بعد تطبيق الاستبانة على ٩٨ معلماً ومعلمة من خارج عينة الدراسة، إذ يتضح من الجدول رقم (٢) أنَّ معاملات الثبات (الاتساق الداخلي) بلغت ٠,٨١ و٠,٨٣ للمجالين الرئيسيين على الترتيب. وتُعد هذه المعاملات مرتفعة ومناسبة لاستكمال إجراءات الدراسة.

كما اعتبرت الإجراءات التي تم من خلالها بناء الأداة وعرضها على مجموعة من المحكمين دليلاً على صدقها.

الجدول رقم (٢). مجالات الاستبانة وعدد فقراتها ومعاملات الثبات (كرونباخ ألفا) لها.

المجال	المجال الفرعي	عدد الفقرات		ألفا (α)	
استراتيجيات التدريس		١٥		٠,٨١	
استراتيجيات التقويم	المعتمد على الأداء	٧	٢١	٠,٨٠	٠,٨٣
	القلم والورقة	٦		٠,٧٨	
	الملاحظة	٢		٠,٦٥	
	التواصل	٣		٠,٦٨	
	مراجعة الذات	٣		٠,٧١	

ولتصحيح الاستجابات واستخراج الدرجات الفرعية والكلية على الاستبانة فقد حُول سلم الإجابة اللفظي أمام كل فقرة (بدرجة كبيرة، وبدرجة متوسطة، وبدرجة ضعيفة) إلى تدريج رقمي على النحو التالي: ثلاث درجات (٣) للاستجابة بدرجة كبيرة، ودرجتين (٢) للاستجابة بدرجة متوسطة، ودرجة واحدة (١) للاستجابة بدرجة ضعيفة؛ ولَّما كان عدد العبارات في المجالين الرئيسيين مختلفاً، ولتسهيل إصدار الأحكام فقد اعتمدت المعايير التالية للحكم على درجة معرفة وممارسة المعلمين في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي: درجة ضعيفة (< ١,٦٦)، ودرجة متوسطة (١,٦٧ – ٢,٣٣)، ودرجة كبيرة (< ٢,٣٣).

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن جميع أسئلة الدراسة استُخدمت الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية المتعلقة بمعرفة المعلمين وممارستهم لإستراتيجيات التدريس والتقويم. وللوقوف على دلالة أثر متغيرات الدراسة على درجة معرفة وممارسة معلمي وزارة التربية والتعليم لإستراتيجيات التدريس والتقويم فقد تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين t – test.

النتائج ومناقشتها

أولاً: درجة معرفة معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي.

يوضح الجدول رقم (٣) المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل من مجال استراتيجيات التدريس، ومجال التقويم الواقعي، والمجالين معاً.

الجدول رقم (٣). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة معرفة معلمي التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي من وجهة نظرهم.

المجال	المجال الفرعي	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المعرفة
إستراتيجيات التدريس		١٥	٢,٢٩	٠,٣٦	متوسطة
استراتيجيات التقويم	المعتمد على الأداء	٧	٢,٣٤	٠,٣٦	كبيرة
	القلم والورقة	٦	٢,٤٣	٠,٤٠	كبيرة
	الملاحظة	٢	٢,٣٨	٠,٥٠	كبيرة
	التواصل	٣	٢,٢١	٠,٤٣	متوسطة
	مراجعة الذات	٣	٢,٢٢	٠,٥٥	متوسطة
	التقويم الواقعي	٢١	٢,٣١	٠,٣١	متوسطة
التدريس والتقويم الواقعي معاً		٣٦	٢,٣٠	٠,٣٠	متوسطة

يتضح من الجدول رقم (٣) أنّ درجة معرفة معلمي وزارة التربية والتعليم لإستراتيجيات التدريس والتقويم الواقعي معاً جاءت متوسطة بمتوسط مقداره ٢,٣٠، وبمتوسط ٢,٢٩ لإستراتيجيات التدريس على حدة، وبمتوسط مقداره ٢,٣١ لإستراتيجيات التقويم الواقعي.

وبشكلٍ تفصيلي فقد كانت درجة معرفتهم لإستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء، والتقويم بالقلم والورقة، والملاحظة كبيرة بمتوسطات حسابية بلغت على التوالي ٢,٣٤، ٢,٤٣، ٢,٣٨. في حين جاءت درجة معرفتهم لإستراتيجيات التقويم بالتواصل، ومراجعة الذات متوسطة بمتوسطات حسابية ٢,٢١، ٢,٢٢ على التوالي.

ويمكن إرجاع ذلك بشكلٍ عام إلى اهتمام وزارة التربية والتعليم في الأردن على تدريب المعلمين على إستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد

المعرفي – وهي خبرة حديثة العهد بالنسبة للمعلمين – الأمر الذي يجعلهم على دراية بدرجة متوسطة بمتطلبات الاقتصاد المعرفي، وكما هو معروف فإن وزارة التربية والتعليم عند تطوير المناهج دربت كوادرها وفق متطلبات هذا المنحى (الاقتصاد المعرفي).

ويُعد هذا عملاً مهماً تقوم به مديريات التدريب والإشراف التربوي في وزارة التربية والتعليم، وهو في الوقت نفسه مؤشر لنجاح العملية التربوية؛ فاستمرار اطلاع المعلمين على مستجدات العملية التعليمية يؤمن نجاحها ويحقق الأهداف المرجوة.

وهذه النتيجة تتفق ودراسة شوانغ (Chuang, 2002) التي أشارت إلى أن معظم المعلمين الذين تلقوا تدريباً وفق الاقتصاد المعرفي ذكروا أنهم يفضلون الأسلوب الجديد، لأنه أصبح باستطاعتهم مقارنة أفكارهم وأعمالهم ونتائجها في الصفوف قبل الانخراط في برنامج الاقتصاد المعرفي وبعده.

كما يمكن تفسير ارتفاع تقديرات المعلمين لدرجة معرفتهم للممارسات التقويمية (الأداء، القلم والورقة، والتواصل) إلى المتابعة المستمرة للمعلمين من قبل المشرفين التربويين ومدراء المدارس للتأكد من قيامهم بتنفيذ التقييم اليومي والشهري حسب تعليمات الوزارة، باعتبار أنَّ هذه الممارسات تقوم على الملاحظة وسهلة التنفيذ من قبل المعلمين والمعلمات، الأمر الذي يجعلهم يكونون على دراية كبيرة بها، مع الأخذ بعين الاعتبار – عند اعتماد هذا التبرير – أنَّ تقديرات درجة المعرفة هذه تمثل وجهة نظر المعلمين أنفسهم، والتي قد تكون عرضة في بعض الأحيان للتزييف بهدف الظهور بصورة إيجابية.

وتختلف هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة (بطارسة، ٢٠٠٥) التي أشارت إلى تدني مستوى معرفة أفراد العينة لكفايات الاقتصاد المعرفي.

ويمكن تفسير هذا التباين بين نتائج الدراسة الحالية ودراسة (بطارسة، ٢٠٠٥) إلى اختلاف الفترة الزمنية التي أجريت فيها الدراستان، فحين أجريت دراسة البطارسة لم يكن قد مضى على بداية تطوير المناهج وفق الاقتصاد المعرفي سوى عامين ولم يكن المعلمون قد تدربوا على متطلبات الاقتصاد المعرفي، بينما أجريت الدراسة الحالية بعد تدريب معظم المعلمين – إن لم يكن جميعهم – على متطلبات الاقتصاد المعرفي.

ثانياً: درجة ممارسة معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي.

يوضح الجدول رقم (٤) المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل من مجال إستراتيجيات التدريس، ومجال التقويم الواقعي، والمجالين معاً.

الجدول رقم (٤). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي.

المجال	المجال الفرعي	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
إستراتيجيات التدريس		١٥	٢,٣٢	٠,٣٣	متوسطة
استراتيجيات التقويم	المعتمد على الأداء	٧	٢,٣١	٠,٣٥	متوسطة
	القلم والورقة	٦	٢,٣٨	٠,٣٩	كبيرة
	الملاحظة	٢	٢,٣٤	٠,٤٩	كبيرة
	التواصل	٣	٢,١٤	٠,٤١	متوسطة
	مراجعة الذات	٣	٢,١٤	٠,٥٢	متوسطة
	التقويم الواقعي	٢١	٢,٢٥	٠,٢٩	متوسطة
التدريس والتقويم الواقعي معاً		٣٦	٢,٢٧	٠,٢٨	متوسطة

يتضح من الجدول رقم (٤) أنَّ درجة ممارسة معلمي وزارة التربية والتعليم لإستراتيجيات التدريس والتقويم الواقعي مجتمعةً جاءت متوسطة بمتوسط مقداره ٢,٢٧ وتتفق هذه النتيجة مع درجة معرفتهم لتلك الإستراتيجيات التي كانت متوسطة أيضاً. وكانت درجة ممارستهم لإستراتيجيات التدريس على حدة متوسطة إذ بلغ متوسطها ٢,٣٢، ولإستراتيجيات التقويم الواقعي متوسطة إذ بلغ متوسطها ٢,٢٥، وبشكل تفصيلي فقد جاءت ممارستهم لإستراتيجيتي التقويم بالقلم والورقة، والملاحظة كبيرة بمتوسطات حسابية ٢,٣٨، ٢,٣٤ على التوالي. في حين جاءت درجة ممارستهم لإستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء، والتقويم بالتواصل، ومراجعة الذات متوسطة بمتوسطات حسابية ٢,٣١، ٢,١٤، ٢,١٤ على التوالي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء دراسة جاكسون (Jackson, 2009) التي أظهرت نتائجها وجود عدة عوامل تؤثر في قرار اختيار المعلم لإستراتيجية التقويم، من مثل: قيم المعلم واتجاهاته، وسهولة تطوير الاختبارات ورصد العلامات عليها، وحاجة المعلم للتوثيق، ونوعية الاختبارات التي يستخدمها، ولعل حصول إستراتيجيتي القلم والورقة والملاحظة لتقدير كبير يؤكد ذلك؛ فاستخدام المعلم لهاتين الإستراتيجيتين أصبح عملاً يوميًّا روتينيًّا لسهولة تطبيقهما ورصد العلامات عليهما، وهذا يتفق مع درجة معرفتهم لهاتين الإستراتيجيتين التي جاءت بدرجة كبيرة أيضاً. كما يمكن تفسير هذه النتيجة التي جاءت متقاربة إلى حد كبير مع نتائج درجة معرفة المعلمين الواردة في الجدول رقم (٣) إلى تأثر تقديرات

المعلمين لدرجة ممارستهم بتقديرهم لدرجة معرفتهم التي ظهرت جنباً إلى جنب في الاستبانة والتي ربما حرص بعض المعلمين على أنْ تكون تقديراته لدرجة معرفته وممارسته للإستراتيجيات التدريسية والتقويمية متسقة إلى حدٍ ما، وهذا ما أظهرته قيم معاملات الارتباط بين درجة المعرفة للإستراتيجيات ودرجة ممارستها، وكما هو موضح في الجدول رقم (٥).

الجدول رقم (٥). قيم معاملات الارتباط بين درجات معرفة المعلمين لإستراتيجيات التدريس والتقويم ودرجة ممارستهم لها وفق الاقتصاد المعرفي (ن= ٨٠٧).

المجال الفرعي		معامل الارتباط	مستوى الدلالة
استراتيجيات التدريس		٠,٧٢	٠,٠٠٠*
استراتيجيات التقويم	المعتمد على الأداء	٠,٦٤	٠,٠٠٠*
	القلم والورقة	٠,٥٩	٠,٠٠٠*
	الملاحظة	٠,٥٥	٠,٠٠٠*
	التواصل	٠,٥٧	٠,٠٠٠*
	مراجعة الذات	٠,٧٩	٠,٠٠٠*
	التقويم الواقعي	٠,٦٦	٠,٠٠٠*
التدريس والتقويم الواقعي معاً		٠,٧٤	٠,٠٠٠*

* دالة إحصائيا عند α < ٠,٠٥

يتضح من الجدول رقم (٥) أنَّ الارتباط بين درجة معرفة معلمي وزارة التربية والتعليم لإستراتيجيات التدريس والتقويم معاً وفق الاقتصاد المعرفي وبين درجة ممارستهم لها جاءت مرتفعة؛ إذ كانت جميع قيمها أعلى من ٠,٥٥ مما يؤكد فرضية تأثر تقدير المعلمين لدرجة ممارستهم لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي بتقديرهم لدرجة معرفتهم.

ثالثاً: الفروق في درجة معرفة معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي باختلاف جنس المعلم، وسنوات خبرته، ومجال تخصصه.

لمعرفة الفروق في درجة المعرفة تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على المجالات (استراتيجيات التدريس، استراتيجيات التقويم الواقعي، استراتيجيات

التدريس والتقويم الواقعي معاً) تبعاً لمتغيرات الدراسة على النحو الآتي:

١. الفروق في درجة معرفة معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي باختلاف جنس المعلم.

يتضح من خلال الجدول رقم (٦) وجود فروق دالة إحصائياً في درجة معرفة معلمي التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس، وإستراتيجية التقويم بالتواصل، وإستراتيجية مراجعة الذات، وعلى مجال إستراتيجيات التقويم الواقعي ومجال إستراتيجيات التدريس والتقويم معاً، وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية يلاحظ أنَّ الفروق كانت لصالح الإناث فيما عدا مجال التقويم بالتواصل فقد كانت الفروق لصالح الذكور بمتوسط مقداره ٢,٢٥ بينما الإناث بلغ متوسطهن ٢,١٦. كما تشير النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجة معرفة معلمي التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء، وإستراتيجيات القلم والورقة، وإستراتيجيات الملاحظة.

ويمكن عزو الفروق في جميع الإستراتيجيات التدريسية والتقويمية (ما عدا التواصل) لصالح الإناث إلى أنَّ المعلمات أكثر اهتماماً وتطبيقاً لما يتم التدرب عليه بعكس المعلمين؛ فالمعلمة تحاول التميز في التدريس من خلال تطبيق ما تتلقاه أثناء التدريب داخل الغرفة الصفية، وهذا ما لاحظه بعض الباحثين (في الدراسة الحالية) أثناء إشرافهم على طلبة التدريب الميداني في فصل التطبيق الميداني؛ إذ يجدون اهتماماً وعناية أكبر من قبل الطالبات – المعلمات بتطبيق ما تعلمنه من قواعد ومبادئ تربوية أثناء التدريب مقارنةً بالطالب – المعلم.

أما وجود فروق في التقويم بالتواصل ولصالح المعلمين الذكور؛ فيمكن تفسيره بأنهم أي المعلمين في طبيعتهم أكثر تواصلاً مع طلبتهم من المعلمات بأي زمان وأي مكان داخل المدرسة وخارجها، الأمر الذي يسهل اللقاء بين المعلم وطلبته. كما يمكن تفسير عدم وجود فروق في إستراتجيات التقويم الواقعي (الأداء، والقلم والورقة، والملاحظة) باعتبار أنَّ معرفة هذه الممارسات تُعد من الأمور البديهية في نظر بعض المعلمين والمعلمات كونها لا تتطلب معرفة عالية المستوى، الأمر الذي يلغي أثر جنس المعلم في إيجاد فروق في معرفته لإستراتيجيات التقويم سابقة الذكر.

وحول اتفاق واختلاف نتائج هذا السؤال مع الدراسات السابقة يمكن القول إنَّ غالبية الدراسات السابقة: (الشرفاء، ٢٠٠٧)، و(حنّو، ٢٠٠٣)، و(الدوسري، ٢٠٠٤)، و(رياحنة، ٢٠٠٦) فحصت أثر جنس المعلم في تباين درجة استخدامه للإستراتيجيات التدريسية والتقويمية ودون الالتفات إلى الفروق في درجة معرفته لإستراتيجيات التدريس والتقويم.

الجدول رقم (٦). نتائج اختبار (ت) لفحص دلالة الفروق في درجة معرفة معلمي التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي تبعاً للجنس.

المجال		الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
إستراتيجيات التدريس		ذكر	٢,٢٦	٠,٣٩	٨٠٥	-٢,٨٥	٠,٠٠*
		أنثى	٢,٣٠	٠,٣١			
إستراتيجيات التقويم	المعتمد على الأداء	ذكر	٢,٣٢	٠,٤١	٨٠٥	-١,٩٠	٠,٠٥٠
		أنثى	٢,٣٣	٠,٢٩			
	القلم والورقة	ذكر	٢,٤٢	٠,٤٣	٨٠٥	-٠,٨٨	٠,٣٧٠
		أنثى	٢,٤٥	٠,٣٧			
	الملاحظة	ذكر	٢,٣٧	٠,٤٩	٨٠٥	-١,٠٧	٠,٢٨٠
		أنثى	٢,٤٠	٠,٤٩			
	التواصل	ذكر	٢,٢٥	٠,٤٤	٨٠٥	٢,٨٩	٠,٠٠٤*
		أنثى	٢,١٦	٠,٤١			
	مراجعة الذات	ذكر	٢,١٨	٠,٥٦	٨٠٥	-٢,٦٥	٠,٠٠٨*
		أنثى	٢,٢٨	٠,٥٣			
	التقويم الواقعي	ذكر	٢,٢٨	٠,٣٤	٨٠٥	-٢,٣١	٠,٠١٢*
		أنثى	٢,٣٣	٠,٢٧			
التدريس والتقويم الواقعي معاً		ذكر	٢,٢٧	٠,٣٤	٨٠٥	-٢,٧٦	٠,٠٠٦*
		أنثى	٢,٣٣	٠,٢٥			

*دالة إحصائيا عند α <٠,٠٥

٢. الفروق في درجة معرفة معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي باختلاف سنوات الخبرة.

يتضح من الجدول رقم (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى α <٠,٠٥ في درجة معرفة معلمي التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء، والتقويم بالقلم والورقة، وإستراتيجية الملاحظة، والتقويم بالتواصل، ولإستراتيجيات التقويم الواقعي مجتمعةً، ولإستراتيجيات التدريس والتقويم معاً تعزى لاختلاف سنوات خبرة المعلم؛ ولصالح المعلمين ذوي الخبرة ≥ ٥ سنوات. في حين لم توجد فروق ذات دلالة في إستراتيجية مراجعة الذات تعزى لسنوات خبرة المعلم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (مدلل، ٢٠٠٠)، ودراسة بول وآخرين (Bol, Stephenson, & O'Connell, 1998) اللتين أشارتا إلى أنّ المعلمين ذوي الخبرة الطويلة أكثر استخداماً لأساليب التقويم وخاصةً من كانت خبرتهم أكثر من ٦ سنوات. وفي المقابل تختلف هذه النتيجة مع دراسة (بطارسة، ٢٠٠٥) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى معرفة معلمات الاقتصاد المنزلي لكفايات التخصص وفق الاقتصاد المعرفي تعزى لمتغيرات عدد سنوات الخدمة.

أمّا حول تبرير عدم وجود فروق في درجة معرفة إستراتيجية التقويم (مراجعة الذات) تبعاً لاختلاف سنوات الخبرة، فيمكن القول أنَّ هذه الإستراتيجية تُنفذ من خلال تقويم الذات، ويوميات الطالب، وملف الطالب وهذه الممارسات جميعها تشكل محور اهتمام المعلم اليومي خلال مسيرته التعليمية في المدرسة، والتي قد يترجمها بعض المعلمين بمعرفته بالواجبات البيتية والواجبات الصفية مما يجعل أثر عامل سنوات الخدمة في التعليم يتساوى في تأثيره على معرفة المعلم بهذه الممارسات.

في المقابل اختلفت نتيجة هذا السؤال مع دراسة (محمد، ٢٠٠٦) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الخبرة في اتجاهات المعلمين نحو مناهج اللغة العربية المطورة وفقاً للاقتصاد المعرفي. ويمكن تفسير نتيجة هذا السؤال في ضوء دراسة (محمد، ٢٠٠٦) انطلاقاً من أنَّ البعد المعرفي هو مكون أساسي في تكوين اتجاهات الأفراد نحو الموضوعات المختلفة إلى جانب البعدين الانفعالي والسلوكي، وعليه يمكن القول إنَّ بعد المعرفة بإستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء وتقويم مراجعة الذات لدى المعلمين الذي لم يؤثر فيه متغير الخبرة – سواء كانت أقل من خمس سنوات أم أكثر – أدى دوراً بارزاً، الأمر الذي ترتب عليه تكون اتجاهات غير مكتملة البنية نحو إستراتيجيات الاقتصاد المعرفي.

الجدول رقم (٧). نتائج اختبار (ت) لفحص دلالة الفروق في درجة معرفة معلمي التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي باختلاف خبرة المعلم.

المجال		خبرة المعلم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
إستراتيجيات التدريس		< ٥	٢,٢٤	٠,٣٣	٨٠٥	– ٣,٣٥	٠,٠٠١*
		≤ ٥	٢,٣٢	٠,٣٧			
إستراتيجيات التقويم	المعتمد على الأداء	< ٥	٢,٣٠	٠,٣٥	٨٠٥	– ٢,٠٢	٠,٠٤٣*
		≤ ٥	٢,٣٦	٠,٣٧			
	القلم والورقة	< ٥	٢,٣٩	٠,٣٩	٨٠٥	– ٢,٤١	٠,٠١٦*
		≤ ٥	٢,٤٦	٠,٤١			
	الملاحظة	< ٥	٢,٢٨	٠,٥٢	٨٠٥	– ٤,٤٨	٠,٠٠٠*
		≤ ٥	٢,٤٤	٠,٤٧			
	التواصل	< ٥	٢,١٧	٠,٤٢	٨٠٥	– ٢,٢٢	٠,٠٢٦*
		≤ ٥	٢,٢٤	٠,٤٣			
	مراجعة الذات	< ٥	٢,٢٢	٠,٥٧	٨٠٥	– ٠,٠٢	٠,٩٧٧
		≤ ٥	٢,٢٢	٠,٥٣			
	التقويم الواقعي	< ٥	٢,٢٦	٠,٣٠	٨٠٥	– ٢,٧٥	٠,٠٠٦*
		≤ ٥	٢,٣٣	٠,٣٢			

تابع الجدول رقم (٧).

المجال	خبرة المعلم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
التدريس والتقويم الواقعي معاً	> ٥	٢,٢٦	٠,٢٨	٨٠٥	٣,٢٦-	٠,٠٠١*
	≤ ٥	٢,٣٣	٠,٣١			

*دالة إحصائيا عند α <٠,٠٥

٣. الفروق في درجة معرفة معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي باختلاف مجال تخصص المعلم.

يتضح من الجدول رقم (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى α <٠,٠٥ في درجة معرفة معلمي التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء تعزى لاختلاف تخصص المعلم؛ ولصالح التخصص الأدبي.

في حين لم توجد فروق ذات دلالة في بقية إستراتيجيات التقويم الواقعي بشكلٍ عام وإستراتيجيات التدريس والتقويم معاً تعزى لاختلاف تخصص المعلم.

وقد تبدو هذه النتيجة عكس الواقع الذي يفترض أنْ تكون معرفة المعلمين ذوي التخصصات العلمية بالتقويم المعتمد على الأداء أكثر مقارنةً بالمعلمين ذوي التخصصات الأدبية كما تؤكد ذلك دراسة كرو (Craw, 2009).

وقد يكون المبرر وراء اختلاف النتيجة لما هو متوقع بسوء الفهم لمعنى التقويم المعتمد على الأداء لدى معلمي التخصصات الأدبية. فمفهوم تنفيذ هذه الإستراتيجية (من خلال التقديم، والعرض التوضيحي، والأداء، والحديث، والمعرض، والمحاكاة أو لعب الدور، والمناقشة أو المناظرة) قد يجعل البعض منهم يعتقد أنها الأقرب إلى التخصصات الأدبية وأنها أكثر مناسبة للموضوعات الأدبية منها إلى العلمية.

أما سبب عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع الإستراتيجيات ما عدا التقويم المعتمد على الأداء فيمكن تفسيره بأن بعض المعلمين وبغض النظر عن تخصصهم لديهم معرفة بالإستراتيجيات التدريسية والتقويمية باعتبار أنَّ الإستراتيجيات التدريسية عبارة عن مجموعة أفعال يمارسها المعلم لجعل التعلم أفعل، إضافة إلى أنَّ المعلمين وبغض النظر عن تخصصهم يميلون إلى استخدام أدوات التقويم الواقعي إلى جانب الاختبارات التقليدية، وهذا من شأنه أنْ يجعل الفروق في ممارسة الإستراتيجيات التدريسية والتقويمية تبعاً لتخصص المعلم غير ذات دلالة معنوية.

الجدول رقم (٨). نتائج اختبار (ت) لفحص دلالة الفروق في درجة معرفة معلمي التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي باختلاف تخصص المعلم.

المجال		التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
إستراتيجيات التدريس		علمي	٢,٣٠	٠,٣٧	٨٠٥	٠,٣٤٦	٠,٧٢٩
		أدبي	٢,٢٩	٠,٣٦			
إستراتيجيات التقويم	المحمد على الأداء	علمي	٢,٢٧	٠,٤١	٨٠٥	-٤,١٠٢	*٠,٠٠٠
		أدبي	٢,٣٨	٠,٣٣			
	القلم والورقة	علمي	٢,٤٠	٠,٤٤	٨٠٥	-١,٦١٥	٠,١٠٧
		أدبي	٢,٤٥	٠,٣٨			
	الملاحظة	علمي	٢,٣٥	٠,٥٣	٨٠٥	-١,٣٩٣	٠,١٦٤
		أدبي	٢,٤٠	٠,٤٨			
	التواصل	علمي	٢,٢٠	٠,٤٦	٨٠٥	-٠,٣٠٨	٠,٧٥٨
		أدبي	٢,٢١	٠,٤١			
	مراجعة الذات	علمي	٢,٢٢	٠,٥٤	٨٠٥	-٠,٢٥٤	٠,٧٩٩
		أدبي	٢,٢٣	٠,٥٥			
	التقويم الواقعي	علمي	٢,٢٨	٠,٣٢	٨٠٥	-١,٩٠	٠,١١٠
		أدبي	٢,٣٢	٠,٣١			
التدريس والتقويم الواقعي معاً		علمي	٢,٢٩	٠,٣١	٨٠٥	-٠,٨٩٩	٠,٣٦٩
		أدبي	٢,٣١	٠,٣٠			

*دالة إحصائيا عند α <٠,٠٥

رابعاً: الفروق في درجة ممارسة معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي باختلاف جنس المعلم وسنوات خبرته ومجال تخصصه.

لمعرفة الفروق في درجة الممارسة تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين عن المجالات (إستراتيجيات التدريس، إستراتيجيات التقويم الواقعي، إستراتيجيات التدريس والتقويم الواقعي معاً) تبعاً لمتغيرات الدراسة على النحو الآتي:

١. الفروق في درجة ممارسة معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي باختلاف جنس المعلم.

يتضح من خلال الجدول رقم (٩) وجود فروق دالة إحصائيا في درجة ممارسة معلمي التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجية التقويم بالتواصل، وإستراتيجية الملاحظة، وإستراتيجية مراجعة الذات وللتقويم الواقعي بشكلٍ عام، وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية يلاحظ أنَّ الفروق كانت لصالح الإناث فيما عدا مجال التقويم بالتواصل فقد كانت الفروق لصالح الذكور بمتوسط

مقداره ٢.١٩ ، بينما بلغ متوسط الإناث ٢.٠٨. كما تشير النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة ممارسة معلمي التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس، وإستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، وإستراتيجيات القلم والورقة، ولإستراتيجيات التدريس والتقويم معاً؛ ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال النظر إلى طبيعة الإستراتيجيات ذاتها؛ فالإستراتيجيات التي يطغى عليها جانب الملاحظة ظهر فيها الفرق لصالح الإناث وقد يكون المبرر وراء ذلك حرص المعلمات على استخدام الإستراتيجيات ذات النتائج الملموسة والتي يمكن ملاحظتها بشكل مباشر مقارنةً بالإستراتيجيات التي تعد – من وجهة نظرهن – تقليدية. وتتفق نتيجة هذا السؤال في بعض جوانبها مع دراسة (الشرفاء، ٢٠٠٧) التي أظهرت أنَّ درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لإستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء لا تختلف باختلاف جنس المعلم. في المقابل فهي تختلف مع نتائج دراسة (محمد، ٢٠٠٦) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس ولصالح الإناث في مستوى اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو شكل ومضمون المناهج المطورة وفق الاقتصاد المعرفي.

الجدول رقم (٩). نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لفحص دلالة الفروق في درجة ممارسة معلمي التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي باختلاف جنس المعلم.

المجال		الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
إستراتيجيات التدريس		ذكر	٢,٣٠	٠,٣٥	٨٠٥	-٠,٦٣	٠,٥٢٨
		أنثى	٢,٣٠	٠,٣٠			
إستراتيجيات التقويم	المعتمد على الأداء	ذكر	٢,٢٣	٠,٣٥	٨٠٥	-١,٦٥	٠,٠٩٨
		أنثى	٢,٣٤	٠,٣٥			
	القلم والورقة	ذكر	٢,٣٨	٠,٤٠	٨٠٥	-٠,١٠	٠,٩١٣
		أنثى	٢,٣٨	٠,٣٨			
	الملاحظة	ذكر	٢,٣٠	٠,٤٨	٨٠٥	-٢,٥٢	*٠,٠١٢
		أنثى	٢,٣٩	٠,٥٠			
	التواصل	ذكر	٢,١٩	٠,٤٢	٨٠٥	٣,٨٠	*٠,٠٠٠
		أنثى	٢,٠٨	٠,٤٠			
	مراجعة الذات	ذكر	٢,١٠	٠,٥١	٨٠٥	-٢،١٥	*٠,٠٣١
		أنثى	٢,١٨	٠,٥٣			
	التقويم الواقعي	ذكر	٢,٢٣	٠,٢٩	٨٠٥	-١,٩٩	*٠,٠٤٧
		أنثى	٢,٢٧	٠,٢٩			
التدريس والتقويم الواقعي معاً		ذكر	٢,٢٦	٠,٢٩	٨٠٥	-١,٥٨	٠,١١٣
		أنثى	٢,٢٩	٠,٢٧			

*دالة إحصائيا عند α <٠,٠٥

٢. الفروق في درجة ممارسة معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي باختلاف سنوات الخبرة.

يتضح من الجدول رقم (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى α < ٠,٠٥ في درجة ممارسة معلمي التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس، وإستراتيجية التقويم بالقلم والورقة، وإستراتيجية الملاحظة، والتقويم بالتواصل، وللتقويم الواقعي بشكلٍ عام، ولإستراتيجيات التدريس والتقويم معاً تعزى لاختلاف سنوات خبرة المعلم؛ ولصالح المعلمين ذوي الخبرة ≥ ٥ سنوات.

في حين لم توجد فروق ذات دلالة في إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، وإستراتيجية مراجعة الذات، تعزى لسنوات خبرة المعلم.

وتتفق نتيجة هذا السؤال المتعلقة باختلاف درجة ممارسة إستراتيجية مراجعة الذات باختلاف سنوات خبرتهم مع نتيجة اختلاف درجة معرفتهم لإستراتيجية مراجعة الذات باختلاف سنوات خبرتهم.

ويمكن تفسير ذلك بأن من يتقن معرفة هذه الإستراتيجية (مراجعة الذات) فإنه يتقن استخدامها، ويعكس إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء التي أظهرت النتائج عدم وجود فروق في درجة معرفة المعلمين لها تبعاً لاختلاف سنوات خبرتهم مقارنةً بوجود فروق في درجة استخدامهم لها تبعاً لسنوات خبرتهم ولصالح المعلمين ذوي الخبرة الطويلة.

وهذا يعني أنَّ الفرق يظهر في ممارسة هذه الإستراتيجية (التقويم المعتمد على الأداء) يكون لصالح المعلمين الذين خبرتهم أكثر من خمس سنوات.

ومن ناحية أخرى تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (مدلل، ٢٠٠٠) التي أظهرت نتائجها أنَّ المعلمين ذوي الخبرة الطويلة أكثر استخداماً لأساليب التقييم (التقارير والأسئلة والموضوعية)، مقارنةً بالمعلمين ذوي الخبرة القصيرة الذين كانوا أكثر استخداماً للاختبارات الكتابية.

كما تتفق نتيجة هذا السؤال مع دراسة بول وآخرين (Bol, Stephenson, & O'Connell, 1998) التي أشارت إلى أنَّ المعلمين من ذوي الخبرة ≤٢٠ سنة كانوا أكثر استخداماً لممارسات التقويم البديل من المعلمين ذوي الخبرة > ٦ سنوات.

في المقابل فإن هذه النتيجة تختلف مع نتيجة دراسة (بطارسة، ٢٠٠٥) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى المعرفة تعزى لمتغيرات عدد سنوات الخدمة.

الجدول رقم (١٠). نتائج اختبار (ت) لفحص دلالة الفروق في درجة ممارسة معلمي التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي باختلاف خبرة المعلم.

المجال		خبرة المعلم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
إستراتيجيات التدريس		< ٥	٢,٢٦	٠,٣١	٨٠٥	-٤,١٧	*٠,٠٠٠
		≤ ٥	٢,٣٥	٠,٣٤			
إستراتيجيات التقويم	المعتمد على الأداء	< ٥	٢,٣٠	٠,٣٤	٨٠٥	-٠,٧٧	٠,٤٣٧
		≤ ٥	٢,٣٢	٠,٣٥			
	القلم والورقة	< ٥	٢,٣٣	٠,٣٤	٨٠٥	-٢,٧٢	*٠,٠٠٧
		≤ ٥	٢,٤١	٠,٤٢			
	الملاحظة	< ٥	٢,٢٦	٠,٥٢	٨٠٥	-٤,١٧	*٠,٠٠٠
		≤ ٥	٢,٣٩	٠,٤٧			
	التواصل	< ٥	٢,٠٣	٠,٣٧	٨٠٥	-٠,٧٧	*٠,٠٠٠
		≤ ٥	٢,٢٠	٠,٤٢			
	مراجعة الذات	< ٥	٢,١٢	٠,٥٤	٨٠٥	-٢,٧٢	٠,٤٧٠
		≤ ٥	٢,١٥	٠,٥١			
	التقويم الواقعي	< ٥	٢,٢١	٠,٢٧	٨٠٥	-٣,٥٣	*٠,٠٠٠
		≤ ٥	٢,٢٨	٠,٣٠			
التدريس والتقويم الواقعي معاً		< ٥	٢,٢٢	٠,٢٥	٨٠٥	-٥,٩٩	*٠,٠٠٠
		≤ ٥	٢,٣١	٠,٢٩			

*دالة إحصائيا عند α <٠,٠٥.

٣. الفروق في درجة ممارسة معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي باختلاف مجال تخصص المعلم.

يتضح من الجدول رقم (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى α <٠,٠٥ في درجة ممارسة معلمي التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء، وإستراتيجية التقويم بالقلم والورقة تعزى لاختلاف تخصص المعلم؛ ولصالح التخصص الأدبي. في حين لم توجد فروق ذات دلالة في بقية إستراتيجيات التقويم بشكلٍ عام ولإستراتيجيات التدريس والتقويم معاً تعزى لاختلاف تخصص المعلم.

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى اختلاف طبيعة المواد العلمية عن المواد الأدبية، فتنفيذ إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء (من خلال التقديم، والعرض التوضيحي، والأداء، والحديث، والمعارض، والمحاكاة أو لعب الدور، والمناقشة أو المناظرة) من وجهة نظر المعلمين في المواد الأدبية يكون أسهل من تنفيذها في المواد العلمية التي تعتمد غالباً على المختبرات العلمية، وهذه النتيجة تختلف مع دراسة كرو (Craw, 2009) التي كشفت نتائجها أنَّ معلمي الأحياء يستخدمون أساليب متنوعة في تقويم الأداء بشكلٍ عام وفي مختبر العلوم على وجه الخصوص مقارنةً بتدني استخدامهم لإستراتيجية ملف الإنجاز التراكمي

«البورتفوليو» (portfolio)، والتقويم الذاتي، وتقويم الأقران. كما تختلف نتيجة هذه السؤال مع دراسة بول وآخرين (Bol, Stephenson, & O'Connell, 1998) التي أظهرت أنَّ معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية كانوا أكثر استخداماً لأساليب التقويم التقليدية مقارنةً بمعلمي التخصصات الأخرى.

وكذلك الأمر بالنسبة إلى إستراتيجية التقويم بالقلم والورقة التي تعتمد على اختبارات ذات إجابة منتقاة مثل الصواب والخطأ، والاختيار من متعدد، والمطابقة، واختبارات تحوي فقرات ذات إجابة مصاغة مثل فقرات التكميل، وفقرات الإجابة القصيرة، والأسئلة المقالية المحددة وحل المسائل. أما حول عدم وجود فروق في درجة ممارسة إستراتيجيات التدريس وإستراتيجيات التقويم الواقعي(ما عدا التقويم المعتمد على الملاحظة والقلم والورقة) وإستراتيجيات التدريس والتقويم معاً، فيمكن تفسير ذلك بأن المعلمين وبغض النظر عن تخصصاتهم يستخدمون الإستراتيجيات التدريسية المختلفة لتحقيق أهدافهم التدريسية في الصفوف المختلفة، إضافة إلى ممارستهم لإستراتيجيات التقويم الواقعي القائم على الملاحظة والتواصل ومراجعة الذات انطلاقاً من أنَّ هذه الإستراتيجيات تقوم معظمها على الملاحظة، والاتصال المباشر من خلال المقابلات والمؤتمرات، وتقويم الذات، وملف الطالب وهي ممارسات يستخدمها المعلمون بغض النظر عن تخصصاتهم ويعكس التقويم المعتمد على الأداء الذي يعتقد بعض المعلمين من ذوي التخصصات الأدبية أنه خاص بهم كونه يعتمد على العروض ولعب الدور والمناقشة والمناظرة.

الجدول رقم (١١). نتائج اختبار (ت) لفحص دلالة الفروق في درجة ممارسة معلمي التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي باختلاف مجال تخصص المعلم.

المجال		التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
إستراتيجيات التدريس		علمي	٢,٣٢	٠,٣٣	٨٠٥	٠,١٧	٠,٨٦٥
		أدبي	٢,٣٢	٠,٣٣			
إستراتيجيات التقويم	المعتمد على الأداء	علمي	٢,٢٨	٠,٣٤	٨٠٥	-١,٩٧	٠,٠٤٩*
		أدبي	٢,٣٣	٠,٣٥			
	القلم والورقة	علمي	٢,٣٢	٠,٣٨	٨٠٥	-٣,٢٦	٠,٠٠١*
		أدبي	٢,٤١	٠,٣٩			
	الملاحظة	علمي	٢,٣٤	٠,٥٠	٨٠٥	-٠,٢١	٠,٨٢٩
		أدبي	٢,٣٥	٠,٤٩			
	التواصل	علمي	٢,١٠	٠,٤٤	٨٠٥	-١,٨٠	٠,٠٧٢
		أدبي	٢,١٦	٠,٣٩			
	مراجعة الذات	علمي	٢,١٧	٠,٤٩	٨٠٥	١،١٢	٠,٢٦١
		أدبي	٢,١٣	٠,٥٣			

تابع الجدول رقم (١١).

المجال		التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
	التقويم الواقعي	علمي	٢,٢٣	٠,٢٧	٨٠٥	١,٦٠−	٠,١٠٩
		أدبي	٢,٢٧	٠,٣١			
التدريس والتقويم الواقعي معاً		علمي	٢,٢٦	٠,٢٦	٨٠٥	٠,٩٨−	٠,٣٢٤
		أدبي	٢,٢٩	٠,٢٩			

*دالة إحصائيا عند α <٠،٠٥

الاستنتاجات

في ضوء أهداف الدراسة وتساؤلاتها تم استنتاج الآتي:

١- جاءت درجة معرفة المعلمين لإستراتيجيات التدريس ولإستراتيجيات التقويم الواقعي ولإستراتيجيات التدريس والتقويم الواقعي معاً متوسطة. وكذلك الحال بالنسبة لدرجة ممارستهم لتلك الإستراتيجيات.

٢- وجود فروق في درجة معرفة المعلمين لإستراتيجيات التدريس، وإستراتيجية التقويم بالتواصل، وإستراتيجية مراجعة الذات، وعلى المجال الكلي لإستراتيجيات التقويم الواقعي والمجال الكلي لاستراتيجيات التدريس والتقويم معاً، ولصالح الإناث.

٣- وجود فروق دالة إحصائياً في درجة معرفة المعلمين لإستراتيجيات التقويم بالتواصل ولصالح الذكور.

٤- وجود فروق في درجة معرفة المعلمين لإستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء، والتقويم بالقلم والورقة، وإستراتيجية الملاحظة، والتقويم بالتواصل، ولإستراتيجيات التقويم الواقعي مجتمعةً، ولإستراتيجيات التدريس والتقويم الواقعي معاً تعزى لاختلاف سنوات خبرة المعلم، ولصالح المعلمين ذوي الخبرة ≤ ٥ سنوات.

٥- وجود فروق في درجة معرفة المعلمين لإستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء تعزى لاختلاف تخصص المعلم، ولصالح التخصص الأدبي.

٦- وجود فروق في درجة ممارسة المعلمين لإستراتيجية التقويم بالتواصل، وإستراتيجية الملاحظة، وإستراتيجية مراجعة الذات وللتقويم الواقعي بشكلٍ عام ولصالح الإناث فيما عدا مجال التقويم بالتواصل فقد كانت الفروق لصالح الذكور.

٧- عدم وجود فروق في درجة ممارسة إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، إستراتيجية مراجعة الذات، تعزى لسنوات خبرة المعلم.

٨- وجود فروق في درجة ممارسة المعلمين لإستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء،

وإستراتيجية التقويم بالقلم والورقة تعزى لاختلاف تخصص المعلم؛ ولصالح التخصص الأدبي. في حين لم توجد فروق ذات دلالة في بقية إستراتيجيات التقويم بشكلٍ عام ولإستراتيجيات التدريس والتقويم الواقعي معاً تعزى لاختلاف تخصص المعلم.

التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج؛ أوصت الدراسة بمجموعة توصيات على النحو الآتي:

- إطلاع وزارة التربية والتعليم المعلمين لديها على نتائج هذه الدراسة وخاصة ما يتعلق بدرجة ممارستهم لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي. وضرورة التوصية بتفعيل المزج بين المعرفة والممارسة أثناء تدريب المعلمين على مثل هذه الإستراتيجيات.

- تكثيف الدورات التدريبية للمعلمين في مجال أساليب التدريس على وجه العموم، ومجال إستراتيجيات التقويم على وجه الخصوص من خلال اقتصاد المعرفة، بحيث يكون هنالك تقييم قبلي لمستويات معرفتهم لإستراتيجيات التدريس والتقويم.

- أنْ تعقد وزارة التربية والتعليم وعلى مستوى مديريات التربية المختلفة ندوات لبحث وتقييم مدى التقدم الذي يحرزه المعلم عند استخدام إستراتيجيات الاقتصاد المعرفي وذلك من خلال إجراء تقييم قبلي وبعدي للمشاركين في الندوات.

- أنْ تتبنى الوزارة فكرة قياس الأثر للتدريب Impact بعد خضوع المعلم للدورة التدريبية في إستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي من خلال تطبيق قوائم متابعة المتدرب.

- إجراء المزيد من الدراسات لتقييم واقع الاقتصاد المعرفي في المدارس الأردنية، واتجاهات المعلمين نحو الاقتصاد المعرفي؛ باعتبار أن الاتجاهات تتضمن ثلاثة مكونات: معرفية، وانفعالية، وسلوكية.

- إجراء دراسة تجريبية حول إستراتيجيات التدريس وإستراتيجيات التقويم وفق الاقتصاد المعرفي.

- إجراء المزيد من الدراسات حول الاقتصاد المعرفي ولكن من خلال استخدام أدوات أخرى لقياس درجة الممارسة كاستخدام الملاحظة بدلاً من الاستبانة.

الملحق رقم (١)

المعلم العزيز

يهدف هذا الاستبيان إلى التعرف على درجة معرفتك وممارستك لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي، لذا نرجو منكم التعاون والإجابة عن عبارات الاستبيان بأقصى قدر ممكن من الموضوعية، علماً بأن إجاباتكم ستستخدم لأغراض البحث العلمي.

- **الجنس:** ذكر (   ) أنثى (   )
- **عدد سنوات الخبرة:** ٥ سنوات فأقل (   ) أكثر من ٥ سنوات (   )
- **التخصص الذي تدرسه:** علمي (   ) أدبي (   )

أولاً: مجال إستراتيجيات التدريس

الرقم	العبارات	أعرف المفاهيم المتصلة بإستراتيجيات التدريس بدرجة			أمارس المفاهيم المتصلة بإستراتيجيات التدريس بدرجة		
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	كبيرة	متوسطة	ضعيفة
١	أسلوب التعليم بالعمل (التعلم من خلال النشاطات)						
٢	مهارات حل المشكلات والاستقصاء في التدريس						
٣	مهارات اتخاذ القرار في التدريس						
٤	مهارات الاتصال في التدريس						
٥	مهارات البحث العلمي كأسلوب تدريس						
٦	التكنولوجيا في التدريس						
٧	مهارات التعلم الذاتي لدى المتعلم						
٨	مهارات الدراسة لدى المتعلم						
٩	مهارات التفكير الناقد في التدريس						
١٠	التطبيق الفعال والأمثل للمعرفة						
١١	التخطيط في جميع شؤون حياة المتعلم						
١٢	التقويم الشامل لجوانب الشخصية لدى المتعلم						
١٣	المنهج العقلاني والمنطق الرشيد في التدريس						
١٤	أسلوب التعلم في المجموعات						
١٥	الوسائل المتعددة في التدريس(كتب، برمجيات، مشاريع.)						

ثانياً: مجال أساليب التقويم الواقعي

الرقم	العبارات	أعرف المفاهيم المتصلة بأساليب التقويم المعتمد على الأداء بدرجة			أمارس المفاهيم المتصلة بأساليب التقويم المعتمد على الأداء بدرجة		
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	كبيرة	متوسطة	ضعيفة
١٦	التقديم						
١٧	العرض التوضيحي						
١٨	الأداء العملي						
١٩	الحديث						
٢٠	المعارض						
٢١	المحاكاة/ لعب الدور						
٢٢	المناظرة/ المناقشة						
٢٣	الصواب والخطأ						
٢٤	الاختيار من متعدد						
٢٥	المطابقة						
٢٦	التكميل						
٢٧	الإجابة القصيرة						
٢٨	الإنشائية المحددة مسبقاً وحل المسائل						
٢٩	الملاحظة التلقائية						
٣٠	الملاحظة المنظمة						
٣١	المقابلة						
٣٢	الأسئلة والأجوبة						
٣٣	المؤتمر						
٣٤	تقويم الذات						
٣٥	يوميات الطالب						
٣٦	ملف الطالب						

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

بطارسة، منيرة. *بناء برنامج قائم على كفايات الاقتصاد المعرفي للتنمية المهنية لمعلمات الاقتصاد المنزلي بالأردن*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن، ٢٠٠٥م.

حنّو، رقية عبد الرزاق. *مدى استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب تقويم طلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في منطقة نابلس التعليمية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين، ٢٠٠٣م.

الدوسري، راشد حماد. «الكشف عن ممارسات المعلمين في التقويم الصفي بالمرحلة الثانوية». *مجلة رسالة الخليج العربي*، مكتب التربية العربي لدول الخليج، السنة ٢٤، العدد (٩٠)، ٢٠٠٤م.

رياحنة، محمد سليمان. *أثر تدريس وحدات فيزياء طورت وفق الاقتصاد المعرفي على التحصيل والاتجاهات ومهارات عمليات العلم لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مديرية عمان الثانية*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، ٢٠٠٦م.

زيتون، محيا. *التعليم في الوطن العربي في ظل العولمة وثقافة السوق*. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ٢٠٠٥م.

الشرفاء، إيناس عودة الله. *مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لأساليب وأدوات إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء في المرحلة الأساسية ومشكلات استخدامها من وجهة نظرهم*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مؤتة، الكرك، الأردن، ٢٠٠٧م.

علي، نبيل. «الوطن العربي في سياق مجتمع المعرفة». *المؤتمر التاسع لوزراء التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي*، دمشق، (٢٠٠٣م).

الكسواني، عبير. *بناء أنموذج لتطوير مناهج الاقتصاد المنزلي في التعليم الثانوي الشامل المهني بما يتواءم مع متطلبات الاقتصاد القائم على المعرفة وسوق العمل الأردني*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا. عمان، الأردن، ٢٠٠٥م.

محمد، رولا. *اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو المناهج المطورة وفقا للاقتصاد المعرفي وحاجاتهم المهنية من وجهة نظرهم في المدارس التابعة لوكالة الغوث*. رسالة دكتوراه غير منشورة. الجامعة الأردنية. عمان، الأردن، ٢٠٠٦م.

مدلل، بلال صابر محمود. *أساليب وممارسات تقييم الأداء لمبحث الأحياء للصفين التاسع والعاشر الأساسيين من وجهة نظر معلمي الأحياء في محافظتي طولكرم وقلقيلية للعام الدراسي*

١٩٩٨/١٩٩٩ . رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين، ٢٠٠٠م.

مؤتمن، منى. «دور النظام التربوي الأردني في التقدم نحو الاقتصاد المعرفي». *رسالة المعلم*، المجلد ٤٣، العدد (١)، (٢٠٠٤م)، ص ١٢ – ٢١.

وزارة التربية والتعليم. *استراتيجيات التقويم وأدواته: الإطار النظري*. الأردن: إدارة الامتحانات والاختبارات: مديرية الاختبارات، ٢٠٠٤م.

ــــــــــــ، *الإحصاءات التربوية للعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩م*. عمان: د.ن، ٢٠٠٩م.

ــــــــــــ، *المبادرة الملكية لتطوير التعليم*. ورقة مستمدة من الموقع: http://www.moe.gov.jo/school/Qatraneh/sub3.htm

ــــــــــــ، *دليل التدريب (نسخة أولية)*. الأردن: إدارة التدريب والتأهيل والإشراف التربوي، مديرية التدريب التربوي، ٢٠٠٥م.

ــــــــــــ، *دليل المعلم: لمباحث اللغة العربية، الاجتماعيات، الرياضيات، العلوم، الفيزياء، الكيمياء، العلوم الحياتية، علوم الأرض والبيئة، الحاسوب*. الأردن: إدارة المناهج والكتب المدرسية، ٢٠٠٥م.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Alberg, M, S., Bol, L., Nunnery, J., & Ross, S. «A Comparison of Teachers Assessment Practices in School Restructuring Models by Year of Implementation». *Journal of Education for Students at Risk*, 7(4) (2002), 407–423.

Bol, L., Stephenson, P., & O'Connell, A. «Influence of Experience, Grade Level *and Subject Area on Teachers' Assessment Practices*». *Journal of Educational Research*, Vol. 91(1998).

Chuang, W. «An Innovative Teacher Training Approach: Combine Live Instruction with a Web – Based Reflection System (Electronic Version)», *British Journal of Education Technology*, 33 (2002), 229 – 232.

Craw, K. G. «Performance Assessment Practices: A Case Study of Science Teachers In A Suburban High School Setting». Doctoral Study, Columbia University, (2009), Retrieved August 23, 2009 from ProQuest.

Hargeaves, A. *Teaching in the Knowledge Society*. New York, published by Teacher college press, (2003).

Jackson, M. «Elementary classroom assessment practices: Method, Application, and Influence». Doctoral study, Walden University, Minnesota, USA (2009). Retrieved August 23, 2009 from ProQuest.

Lanting, A, Y. *«An Empirical Study of District – Wide K – 2 Performance Assessment Program: Teacher Practices, Information Gained, and Use of Assessment Results»*. Dissertation Abstracts, PH*D*, University of Illinois At Urbana – Champaign, USA, (2000).

Supporting Jordan's Education. ERfKE Components, Retrieved from http://www.erfke.ca/?q =node/6. (n.d).

The world Bank Group [World Bank]. *«Constructing Knowledge Societies Direction in Developments»*. Washington DC, Retrieved from http //:www.1/world Bank. Org/ Education/Lifelong – Learning /overview.asp on 20 – 12 – 2009.

Van Weert, T. Lifelong learning in knowledge society: Implications for education. In T. J. van Weert (Ed.), Education and the knowledge society: Information technology supporting human development (pp. 15 – 25). Boston: Kluwer Academic Publishing (2005).

Knowledge of Instruction and Evaluation Strategies Based Education Reform for the Knowledge Economy (ERfKE) and Practicing these Strategies as Perceived by Ministry of Education Teachers in Jordan

*** Haidar I. Zaza; ** Mustafa Q. Heilat; *** Mohammed A. Al – qudah**
**Assistance Professor, Educational Dept, The University of Jordan*
Amman, Hashemite Kingdom of Jordan, p.o box: University of Jordan, Postal Code:11942
E – mail: h.zaza@ju.edu.jo
***Assistance Professor, Educational Dept, AL – balqa Applied University*
Amman, Hashemite Kingdom of Jordan, p.o box: University of Jordan, Postal Code:942303
E – mail: mustafa_heilat@yahoo.com
****Associate Professor, Educational Foundation & Administration Dept, The University of Jordan*
Amman, Hashemite Kingdom of Jordan, p.o box: University of Jordan, Postal Code:11942
E – mail: Mo.qudah@ju.edu.jo
(Received 21/1/1430H; accepted for publication 9/11/1431H.)

Key words: Knowledge & Practicing, Knowledge Economy, Instruction & Evaluation Strategies, Assessment Practices.

Abstract. This study aimed at showing Knowledge of instruction and evaluation strategies based Education Reform for the Knowledge Economy (ERfKE) and practicing these strategies by Ministry of Education Teachers in Jordan. The sample consists of 807 teachers (435 male, 372 female) were selected randomly by clustered sampling. The findings revealed that the degree of teacher Knowledge and practicing of instruction and evaluation strategies is moderate. The findings also indicated that there were statistically significant differences ($\alpha < 0, 05$) in the degree of teacher Knowledge of instruction and evaluation strategies attributed to sex and experience favored to female and teachers who have 5 years and more. But there were no statistical differences in the degree of teacher Knowledge of instruction and evaluation strategies attributed to teacher's specialization. The findings also indicated that there were statistically significant differences ($\alpha < 0, 05$) in the degree of teacher practicing of instruction and evaluation strategies attributed to experience favored to teachers who have 5 years and more. However, there were no statistical differences in the total degree of teacher practicing of instruction and evaluation strategies attributed to teacher's specialization and sex.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٣)، ص ص ٦٥٣-٦٩٦، الرياض (٢٠١٢م/١٤٣٣هـ)

تتبع الرخص «حكمه وصوره»

وليد بن علي بن عبد الله الحسين

الأستاذ المشارك بقسم أصول الفقه في كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بجامعة القصيم

القصيم- بريدة، المملكة العربية السعودية، ص.ب واصل ٨٧٥٠ مخطط الرواف

E-mail: walid517@hotmail.com

(قدم للنشر في ١٤٣٠/٢/٢٢هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣١/٢/٣هـ)

الكلمات المفتاحية: تتبع الرخص، حكم تتبع الرخص، صور تتبع الرخص.

ملخص البحث. فقد كثر في هذا الزمان الذين يتتبعون رخص المذاهب بحثاً عن أسهل الأقوال وأخفها، وقد تناولت هذا البحث وفق المباحث الآتية:

- المبحث الأول: في بيان معنى تتبع الرخص.
- المبحث الثاني: في بيان حكم تتبع الرخص، ذكرت الأقوال في المسألة، وأدلة كل قول، والترجيح.
- المبحث الثالث: في بيان منشأ الخلاف في تتبع الرخص، وقسمته إلى ثلاثة مطالب هي: حكم الالتزام بمذهب معين، وحكم الانتقال بين المذاهب، وحكم التلفيق.
- المبحث الرابع: في بيان صور تتبع الرخص، وفيه مطلبان: الأول ذكرت فيه صور تتبع الرخص عند المفتي، والثاني في صور تتبع الرخص عند المستفتي.
- المبحث الخامس: في بيان موقف المستفتي من تعارض الفتوى، ومتى يجوز له أن يتخير بينها.
- المبحث السادس: في بيان حكم استفتاء من عرف بالفتوى بالقول الأسهل.
- وفي الخاتمة: أوجزت فيها أهم النتائج التي توصلت إليها.

مقدمة

إن الحمد لله نحمده، ونستعينه، ونستغفره، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا، ومن سيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مضل له، ومن يضلل فلا هادي له، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أن محمداً عبده ورسوله، أما بعد:

فقد أصبح الأخذ بالرخص الشرعية في هذا الزمان حديث العصر، ومحل سؤالٍ عند كثير من

الناس، والتبس على كثيرٍ منهم، فكثر في هذا الزمن المتبعون لرخص العلماء متبعين في ذلك ما تهواه نفوسهم، ويعتبرون هذا ديناً، فتجد أحدهم يأخذ بأيسر الأقوال وأهونها على نفسه دون أن يستند إلى دليلٍ شرعي، وتراه يأخذ بقول ذلك العالم في تلكم المسألة؛ لأن قوله أخف الأقوال وأسهلها، ويخالفه في مسائل أخرى كثيرة؛ لأنها لا توافق هواه، وتجدُ من يستفتي في المسألة الواحدة مفتين عدة، حتى يجد القول الذي يوافق هواه، لاسيما مع كثرة المفتين، وسهولة الاتصال بهم، فأصبح الحاكم عند هؤلاء هو ما تهواه نفوسهم، وليس اتباع الدليل الشرعي، فانتهك الحرام، وترك الواجب، تعلقاً برخصٍ زائفة.

وربما احتج أحدهم بأنه أخذ بهذا القول متبعاً لرأي من أفتاه في المسألة، وأن هذا هو فرضه، مع أنه في حقيقة أمره متبع لهواه، حيث اتبع الحكم الموافق لما تهواه نفسه، وليس هذا الأمر حديثاً بل هو قديم، فمن الشروط التي اشترطها بعض الأصوليين في بعض المسائل عدم تتبع رخص المذاهب.

وليس تتبع الرخص مختصاً بالمستفتي، بل قد يقع من المفتي، فوجد من يتساهل في الفتوى، فيفتي بأسهل الأقوال دون التزامٍ بالنص الشرعي، ومن يلتقط الآراء الشاذة، ويتبنى الأقوال المهجورة.

ومما حداني إلى بحث هذا الموضوع ما يأتي:

أولاً: أهمية الموضوع كما سبق، نظراً لكثرة وقوعه بين الناس، وانتشاره في الوقت المعاصر، سيما مع تيسر الوصول إلى المفتين، وبروز من هو ليس أهلاً للفتوى في قنوات الإعلام المتنوعة.

ثانياً: إن الموضوع لم يفرد ببحثٍ مستقلٍ حسب علمي، فقد تناول الأصوليون حكم تتبع الرخص عند بحثهم موضوعات الاجتهاد والتقليد، دون بيانٍ للصور التي تعد من تتبع الرخص.

وأما الدراسات المعاصرة فلم أجد حسب ما اطلعت عليه من أفرد هذه المسألة ببحثٍ مستقل، لاسيما فيما يتعلق ببيان صور تتبع الرخص عند المفتي والمستفتي، مما يؤكد أهمية بحث هذه المسألة، وبيان موضع الاتفاق والاختلاف، وبيان صورها، وما يتعلق بها، أو ينبني عليها من مسائل.

فهذا البحث يهدف إلى بيان حكم تتبع رخص المذاهب، ومعرفة الصور التي يوصف فاعلها بأنه متتبع للرخص، وأحكام المسائل المتعلقة بتتبع الرخص.

خطة البحث

تضمنت خطة البحث ستة مباحث، وخاتمة، كالآتي:

- المبحث الأول: معنى تتبع الرخص.
- المبحث الثاني: حكم تتبع الرخص: وفيه ثلاثة مطالب:
  - المطلب الأول: الأقوال في المسألة.
  - المطلب الثاني: أدلة الأقوال في المسألة.
  - المطلب الثالث: الترجيح.
- المبحث الثالث: منشأ الخلاف في تتبع الرخص:

وفيه ثلاثة مطالب:

- المطلب الأول: حكم الالتزام بمذهب معين.
- المطلب الثاني: حكم الانتقال بين المذاهب.
- المطلب الثالث: حكم التلفيق بين المسائل.

• المبحث الرابع: صور تتبع الرخص: وفيه مطلبان:

- المطلب الأول: صور تتبع الرخص عند المفتي.
- المطلب الثاني: صور تتبع الرخص عند المستفتي.

• المبحث الخامس: موقف المستفتي من تعارض الفتوى: وفيه ثلاثة مطالب:

- المطلب الأول: الأقوال في المسألة.
- المطلب الثاني: أدلة الأقوال في المسألة.
- المطلب الثالث: الترجيح.

• المبحث السادس: استفتاء من عرف بالفتوى بالأسهل.

• الخاتمة.

• فهرس المصادر والمراجع.

منهج البحث

سرت في كتابة البحث وفق المنهج الآتي:

١ – قمت بجمع المادة العلمية من مصادرها الأصلية.

٢ – عرفت بالمصطلحات الواردة في البحث وفقاً للمنهج العلمي.

٣ – عزوت الآيات القرآنية إلى سورها مبيناً أرقامها.

٤ – خرجت الحديث من مصادره الأصلية، فما كان في الصحيحين اكتفيت بتخريجه منهما، وما لم يكن فيهما خرجته من المصادر الأخرى مع ذكر حكم أئمة الحديث فيه.

٥ – وثقت المعاني اللغوية والاصطلاحية والأقوال من المصادر الأصلية.

٦ – ذكرت الأقوال في المسألة الخلافية مع نسبة كل قول إلى قائله، وذكر أدلة كل قول، وترجيح ما أرى رجحانه مبيناً سبب الترجيح.

٧ – ترجمت للأعلام الوارد ذكرهم في البحث مع العناية باختصار الترجمة، عدا المشهور منهم.

أسأل الله أن يوفقني فيه للسداد والصواب، وأن يغفر لي ما كان فيه من خطإٍ، أو تقصير، والله تعالى أعلم، وصلى الله وسلم على نبينا محمدٍ، وعلى آله وصحبه وسلم.

المبحث الأول

معنى تتبع الرخص

مصطلح تتبع الرخص يتكون من لفظين هما:

الأول: تَتَبُّـع: وهـو مصـدر للفعـل تَبِـعَ، يقـال: تَبِـعَ تَبَعاً وتَتَبُّعاً، ويطلـق التَّتَبُّـع في اللغـة علـى التُّلُـوِّ والقفـو، يقـال: تبعـتُ فلانـاً إذا تلوتـه ولحقتـه، وتَتَبَّـع الأمـر بمعنـى طلبـه وسـارَ في أثـرِه،

وتَتَبَّع الشيء: تَطَلَّبه متتبِّعاً له[١].

ويطلق التتبُّع على تطلُّب الشيء والسير في أثره، والتَّتَبُّع في مُهلة، يقال: فلانٌ يتتبَّع مساوئ فلان، بمعنى يستقصي في البحث عن مساوئه وعيوبه[٢].

الثاني: الرُّخَص: وهي جمع رخصة، وتطلق في اللغة على السهولة واليسر، والرخصة في الأمر خلاف التشديد[٣].

وعرَّف الأصوليون الرخصة في الاصطلاح بتعاريف عدة، وهي متقاربة في المعنى، ومن أبرزها تعريف ابن السبكي[٤]، وهو: الحكم الشرعي الذي تغير إلى سهولةٍ لعذرٍ مع قيام السبب للحكم الأصلي[٥].

مصطلح تتبع الرخص:

مصطلح تتبع الرخص من المصطلحات التي تحتاج إلى تحريرٍ وبيان؛ ليتبين حقيقة المتتبع للرخص الذي فسَّقه بعض الأصوليين.

وقد عرف الأصوليون مصطلح تتبع الرخص: بأن يأخذ من كل مذهبٍ ما هو الأسهل عليه فيما يقع من المسائل[٦].

ويؤخذ على هذا التعريف أنه قصر تتبع الرخص على المستفتي، وتتبع الرخص يصدر من المفتي، ومن المستفتي.

ويمكن تعريف تتبع الرخص ليشمل المفتي والمستفتي، فأقول هو:

«الأخذ بأيسر الأقوال دون مستندٍ شرعي».

شرح التعريف:

(الأخذ): أي بأن يأخذ ويعتد به، ويقع ذلك من المفتي، ومن المستفتي.

(بأيسر الأقوال): أي أخف الأقوال وأسهلها.

(دون مستندٍ شرعي): أي دون أن يكون اعتباره للقول والأخذ به لموجب شرعيٍ، من ترجيحٍ، أو تقليدٍ معتبر، وإنما كان الأخذُ به مبنياً على اتباع الهوى، أو بقصد التشهي، أو غير ذلك من الأسباب.

فتبين بهذا أن حقيقة تتبع الرخص تطلقُ على من يكون سبب اعتباره للقول هو لكونه أيسرَ الأقوال وأخفها، دون اعتبار موجبٍ شرعي، من ترجيحٍ، أو

---

(١) ينظر: ابن فارس، د.ت، ١/٣٦٢ (تبع)؛ الرازي، ١٤١٦هـ، ص٤٥ (تبع).

(٢) ينظر: ابن منظور، ١٤١٢هـ، ٨/٢٧ – ٢٨ (تبع).

(٣) ينظر: ابن فارس، د.ت، ٢/٥٠٠ (رخص)؛ وابن منظور، ١٤١٢هـ، ٧/٤٠ (رخص).

(٤) أبو نصر عبدالوهاب بن علي بن عبدالكافي، الشافعي، السبكي نسبة إلى قرية سبك بمصر، ولد بالقاهرة سنة ٧٢٧هـ، ومن مؤلفاته: جمع الجوامع، والإبهاج في شرح المنهاج، ورفع الحاجب عن مختصر ابن الحاجب، والأشباه والنظائر، ومنع الموانع على جمع الجوامع، توفي سنة ٧٧١هـ. ينظر: ابن العماد، ١٣٩٩هـ، ٣/٢٠٩؛ وبقا، ١٤١٤هـ، ١/٤٩.

(٥) ينظر: ابن السبكي، ١٤٢١هـ، ص١٥.

(٦) ينظر: الزركشي، د.ت، ٦/٣٢٥؛ وابن أمير الحاج، ١٤١٧هـ، ٣/٤٦٩؛ وابن السبكي، ١٤١٨هـ، ٢/٦١٧؛ والجكني، ١٤٢٣هـ، ص٤٦٠.

تقليدٍ معتبر، وإنما بقصد الأخذ بالأسهل بانتقاء أخف الأقوال، فهو بهذا يكون متبعاً لما تهواه نفسه، ولذا عبر الغزالي[٧] بلفظ «التقاط» حيث قال: «تخيرُ أطيب المذاهب، وأسهلُ المطالب بالتقاط الأخف، والأهون من مذهب كل ذي مذهب، محال»[٨].

ولفظ التتبع يدلُّ على مبالغة المتتبع للرخص في البحث عن أيسر الأقوال والأخذ به، وأن هذا هو دأبه وديدنه في جلٍّ أو أغلب المسائل، لأن لفظ التتبع في اللغة يدلُّ على المبالغة في استقصاء الشيء، والبحث عنه.

ولا يدخل في تتبع الرخص الأخذ بالرخصة المشروعة، والتي عرفها الأصوليون بقولهم: «ما شرع لعذرٍ شاق، استثناءً من أصلٍ كليٍ يقتضي المنع»[٩]، كالتيمم، والمسح على الخفين، وأكل الميتة للمضطر، ونحوها، مما لا خلاف بين العلماء في الأخذ بها إذا توفرت الشروط، وانتفت الموانع.

وللأخذ بالقول الأخف صورٌ عدة، منها ما هو جائز، ومنها ما هو محرم، سيأتي بيانها.

(٧) أبو حامد محمد بن محمد بن أحمد الغزالي، الشافعي، ولد بطوس سنة ٤٥٠هـ، ومن مؤلفاته: إحياء علوم الدين، والمستصفى، والمنخول، وشفاء الغليل، وأساس القياس، والوجيز، توفي سنة ٥٠٥هـ. ينظر: ابن العماد، ١٣٩٩هـ، ١٠/٤؛ والبغدادي، ١٣٨٧هـ، ٧٩/٢؛ والزركلي، د.ت، ٢٢/٧.

(٨) الغزالي، ١٤٠٠هـ، ص٤٩٤.

(٩) الشاطبي، ١٤١٥هـ، ٢٦٨/١.

المبحث الثاني
حكم تتبع الرخص

وفيه ثلاثة مطالب:

- المطلب الأول: الأقوال في المسألة.
- المطلب الثاني: أدلة الأقوال في المسألة.
- المطلب الثالث: الترجيح.

المطلب الأول: الأقوال في المسألة

اختلف الأصوليون في حكم تتبع الرخص على قولين:

القول الأول: تحريم تتبع الرخص.

وقال بهذا القول جمهور الأصوليين، من المالكية[١٠]، والشافعية[١١]، والحنابلة[١٢].

ونقل ابن عبدالبر[١٣] الإجماع على ذلك، فقد

(١٠) ينظر: الشاطبي، ١٤١٥هـ، ٥١٠/٤.

(١١) ينظر: السمعاني، ١٤١٩هـ، ١٣٤/٥؛ والغزالي، ١٤٠٠هـ، ص٤٩٤؛ وابن السبكي، ١٤٢١هـ، ص١٢٣؛ والزركشي، د.ت، ٣٢٥/٦.

(١٢) ينظر: آل تيمية، د.ت، ص٥١٨؛ وابن مفلح (شمس الدين)، ١٤٢٠هـ، ١٥٦٣/٤؛ وابن اللحام، ١٤٢٢هـ، ص ١٦٨؛ وابن النجار، ١٤١٣هـ، ٥٧٧/٤.

(١٣) أبو عمر يوسف بن عبدالله بن محمد بن عبدالبر القرطبي، المالكي، ولد بقرطبة سنة ٣٦٨هـ، ومن مؤلفاته: التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد، والاستذكار، وجامع بيان العلم وفضله، توفي سنة ٤٦٣هـ. ينظر: الذهبي، ١٤١٣هـ، ١٥٣/١٨؛ وابن فرحون، ١٤١٧هـ، ص٤٤٠.

نقل عن سليمان التيمي[١٤] أنه قال: «لو أخذت برخصة كل عالم، اجتمع فيك الشر كله»، قال ابن عبدالبر: «هذا إجماعٌ لا أعلمُ فيه خلافاً»[١٥].

وذكر أبو المظفر السمعاني[١٦] أن المتسهل لطلب الرخص متجوزٌ في دينه، متعدٍّ لحق الله -عز وجل-[١٧]، ووصف المرداوي[١٨] من يفعل ذلك بالزندقة، حيث قال: «يحرمُ على العامي[١٩] تتبع الرخص، وهو أنه كلما وجد رخصةً في مذهبٍ عمل بها، ولا يعمل بغيرها في ذلك المذهب، بل هذه الفعلة زندقةٌ من فاعلها، فإن القائل بهذه الرخصة في هذا المذهب، لا يقول بتلك الرخصة الأخرى»[٢٠].

واختلف القائلون بتحريم تتبع الرخص في تفسيقه، فذهب الإمام أحمد في روايةٍ، ويحيى القطان[٢١]، إلى تفسيق المتتبع للرخص، حيث قال ابن تيمية: «إذا جُوِّز للعامي أن يقلد من شاء، فالذي يدل عليه كلام أصحابنا وغيرهم أنه لا يجوز له أن يتتبع الرخص مطلقاً، فإن أحمد أثر مثل ذلك عن السلف وأخبر به، فروى عبدالله بن أحمد عن أبيه قال: سمعت يحيى القطان يقول: لو أن رجلاً عمل بكل رخصة، بقول أهل المدينة في السماع، يعني في الغناء، وبقول أهل الكوفة في النبيذ وبقول أهل مكة في المتعة لكان فاسقاً»[٢٢].

---

(١٤) أبو المُعتمِر سليمان بن طرْخان التَّيمي البصري، نزل في بني تميم فقيل له: التيمي، ولد سنة ٤٦هـ، كان محدثاً، وهو من التابعين الكبار، توفي بالبصرة سنة ١٤٣هـ. ينظر: الذهبي، ١٤١٣هـ، ١٩٥/٦؛ وابن العماد، ١٣٩٩هـ، ٢١٢/١.

(١٥) ابن عبد البر، ١٤١٩هـ، ٩٢٧/٢، وقد رد الحنفية دعوى الإجماع. ينظر: الأنصاري، ١٤١٨هـ، ٤٥٠/٢.

(١٦) أبو المظفر منصور بن محمد بن عبدالجبار المروزي السمعاني، الحنفي ثم الشافعي، ولد بمرو في خراسان سنة ٤٢٦هـ، ومن مؤلفاته: قواطع الأدلة في أصول الفقه، وتفسير القرآن الكريم، توفي سنة ٤٨٩هـ. ينظر: الذهبي، ١٤١٣هـ، ١١٤/١٩؛ والزركلي، د.ت، ٢٤٣/٨.

(١٧) ينظر: السمعاني، ١٤١٩هـ، ١٣٣/٥.

(١٨) أبو الحسن علي بن سليمان بن أحمد المرداوي نسبة إلى بلدة «مردا» في فلسطين، الدمشقي، الحنبلي، ولد سنة ٨١٧هـ، ومن مؤلفاته: تحرير المنقول وتهذيب الأصول، والتحبير شرح التحرير، والإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف، والتنقيح المشبع في تحرير أحكام المقنع، وتصحيح الفروع، توفي سنة ٨٨٥هـ. ينظر: السخاوي، د.ت، ٢٢٥/٥؛ وابن العماد، ١٣٩٩هـ، ٣٤٠/٧؛ والبغدادي، ١٣٨٧هـ، ٧٣٦/١.

(١٩) العامي: هو الذي لا يعرف طرق الأحكام، حيث قسم الأصوليون الناس إلى قسمين: علماء، وعامة، والعامي= يشمل العامي الصرف، ومن لم يبلغ درجة الاجتهاد على الصحيح؛ لأنه عامي في معرفة ما يوجب الحكم. ينظر: الباجي، ١٤٠٩هـ، ص٦٣٥؛ والقرافي، ١٣٩٣هـ، ص٤٤٤؛ وابن جزي، ١٤١٤هـ، ص٤٥٥؛ والهندي، ١٤١٦هـ، ٣٩٠٩/٨؛ والرهوني، ١٤٢٢هـ، ٢٩٣/٤.

(٢٠) المرداوي، ١٤٢١هـ، ٤٠٩٠/٨.

(٢١) أبو سعيد يحيى بن سعيد بن فرُّوخ البصري القطان مولى بني تميم، كان محدثاً، ولد سنة ١٢٠هـ، روى عنه الإمام أحمد وقال عنه: «ما رأيت بعيني مثل يحيى القطان»، توفي سنة ١٩٨هـ. ينظر: الذهبي، ١٤١٣هـ، ١٧٥/١٥؛ وابن العماد، ١٣٩٩هـ، ٣٥٥/١.

(٢٢) آل تيمية، د.ت، ص٥١٨ - ٥١٩.

ويقول ابن مفلح[٢٣]: «ولا يجوز للعامي تتبع الرخص، وذكره ابن عبدالبر إجماعاً، ويفسق عند أحمد، والقطان، وغيرهما»[٢٤].

ويقول ابن النجار[٢٥]: «ويفسق به، أي بتتبع الرخص؛ لأنه لا يقول بإباحة جميع الرخص أحدٌ من علماء المسلمين، فإن القائل بهذه الرخصة في هذا المذهب، لا يقول بالرخصة التي في غيره»[٢٦].

وحمل القاضي أبو يعلى[٢٧] تفسيق الإمام أحمد لمتبع الرخص على المتأول، أو المقلد، فقال: «هذا محمولٌ على أحد وجهين: إما أن يكون من أهل الاجتهاد ولم يؤده اجتهاده إلى الرخص، فهذا فاسق؛ لأنه ترك ما هو الحكم عنده واتبع الباطل، أو يكون عامياً، فأقدم على الرخص من غير تقليد، فهذا أيضاً فاسقٌ؛ لأنه أخلَّ بفرضه وهو التقليد، فأما إن كان عامياً فقلَّد في ذلك لم يفسق؛ لأنه قلَّد من يسوغ اجتهاده»[٢٨].

وتعقب ابن مفلح كلام القاضي، وقال: «فيه نظر»[٢٩].

وحمل الحنفية القول بتفسيق المتبع للرخص على من يجتمع له من ذلك بما لم يقل بمجموعه مجتهد[٣٠].

وفي رواية عن الإمام أحمد أن المتتبع للرخص لا يفسق[٣١]، وقال بها ابن أبي هريرة[٣٢][٣٣].

القول الثاني: جواز تتبع الرخص.

وقال بهذا بعض الحنفية[٣٤].

---

(٢٣) أبو عبدالله محمد بن مفلح بن محمد بن مفرج المقدسي، الدمشقي، الحنبلي، ولد سنة ٧٠٨هـ، ومن مؤلفاته: أصول الفقه، والفروع، والآداب الشرعية، توفي بالصالحية سنة ٧٦٣هـ. ينظر: ابن مفلح (برهان الدين)، ١٤١٠هـ، ٥١٧/٢؛ وابن حجر، ١٣٩٢هـ، ٣٠/٥.

(٢٤) ابن مفلح (شمس الدين)، ١٤٢٠هـ، ١٥٦٣/٤.

(٢٥) أبو بكر محمد بن أحمد بن عبدالعزيز الفتوحي المصري الحنبلي، الشهير بابن النجار، ولد بالقاهرة سنة ٨٩٨هـ، ومن مؤلفاته: شرح الكوكب المنير، ومنتهى الإرادات في جمع المقنع مع التنقيح، توفي سنة ٩٧٢هـ. ينظر: ابن حميد، ١٤١٦هـ، ٨٥٤/٢؛ وكحالة، ١٣٨٠هـ، ٢٧٦/٨.

(٢٦) ابن النجار، ١٤١٣هـ، ٥٧٧/٤.

(٢٧) أبو يعلى محمد بن الحسين بن محمد بن خلف بن أحمد بن الفراء البغدادي، الحنبلي، ولد ببغداد سنة ٣٨٠هـ، ومن مؤلفاته: العدة في أصول الفقه، وأحكام القرآن، والخلاف الكبير، وغيرها كثير، توفي سنة ٤٥٨هـ. ينظر: الصفدي، ١٣٨١هـ، ٧/٣؛ وابن العماد، ١٣٩٩هـ، ٣٠٦/٣.

(٢٨) آل تيمية، د.ت، ص٥١٩.

(٢٩) ابن مفلح (شمس الدين)، ١٤٢٠هـ، ١٥٦٤/٤.

(٣٠) ينظر: البهاري، ١٤١٨هـ، ٤٥٠/٢؛ وابن أمير الحاج، ١٤١٧هـ، ٤٦٩/٣.

(٣١) ينظر: ابن مفلح (شمس الدين)، ١٤٢٠هـ، ١٥٦٤/٤؛ وابن النجار، ١٤١٣هـ، ٥٧٨/٤.

(٣٢) أبو علي الحسن بن الحسين البغدادي الشافعي، كان قاضياً، ومن مؤلفاته: التعليق الكبير على مختصر المزني، توفي سنة ٣٤٥هـ. ينظر: ابن السبكي، ١٩٩٢م، ٢٠٦/٢؛ وابن خلكان، ١٣٩٨هـ، ٣٥٨/١.

(٣٣) ينظر: الزركشي، د.ت، ٣٢٥/٦؛ والمرداوي، ١٤٢١هـ، ٤٠٩١/٨؛ وابن النجار، ١٤١٣هـ، ٥٧٩/٤.

(٣٤) ينظر: ابن أمير الحاج، ١٤١٧هـ، ٤٦٩/٣؛ والأنصاري، =

يقول ابن أمير الحاج[٣٥]: «ويتخرج منه، أي من كونه كمن لم يلتزم، جواز اتباعه رخص المذاهب، أي أخذه من كل منها ما هو الأهون، فيما يقع من المسائل»[٣٦].

واشترط الحنفية لجواز تتبع الرخص ألا يكون للتلهي، كأن يعمل الحنفي بالشطرنج على رأي الشافعي، قصداً إلى اللهو[٣٧].

=١٤١٨هـ، ٢/٤٥٠.

نسب ابن السبكي، ١٤٢١هـ، ص١٢٣ القول بالجواز إلى أبي إسحاق المروزي، وتعقب هذا أبو زرعة العراقي حيث قال: «وفيما نقله المصنف عن أبي إسحاق من جواز تتبع الرخص نظر، ففي الرافعي عنه أنه يفسق بتتبع الرخص، وعن ابن أبي هريرة لا يفسق، وكذا حكاه عنهما الحناطي في فتاويه، فكأنه انعكس مذهب أبي إسحاق على المصنف». أبو زرعة، ١٤٢٠هـ، ٣/٩٠٦. وقال جلال الدين المحلي: «الظاهر أن هذا النقل عنه سهو؛ لما روي عنه القول بتفسيقه». ابن السبكي، ١٤١٨هـ، ٢/٦١٧. وقال المرداوي: «ونقل عن أبي إسحاق جوازه، لكن الذي في فتاوى الحناطي عنه أنه قال: من تتبع الرخص فسق». المرداوي، ١٤٢١هـ، ٨/٤٠٩٠.

(٣٥) محمد بن محمد بن محمد بن حسن بن علي بن سليمان الحلبي، الحنفي، ويعرف بابن أمير الحاج، ولد بحلب سنة ٨٢٥هـ، ومن مؤلفاته: التقرير والتحبير في شرح تحرير ابن الهمام، توفي سنة ٨٧٦هـ. ينظر: السخاوي، د.ت، ٩/٢١٠؛ وابن العماد، ١٣٩٩هـ، ٧/٣٢٨؛ وكحالة، ١٣٨٠هـ، ١١/٢٧٤.

(٣٦) ابن أمير الحاج، ١٤١٧هـ، ٣/٤٦٩.

(٣٧) ينظر: الأنصاري، ١٤١٨هـ، ٢/٤٥٠.

المطلب الثاني: أدلة الأقوال في المسألة

أولاً: أدلة القول الأول:

استدل القائلون بتحريم تتبع الرخص بالآتي:

الدليل الأول: قوله تعالى: ﴿ فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ إِن كُنتُمۡ تُؤۡمِنُونَ بِٱللَّهِ وَٱلۡيَوۡمِ ٱلۡأٓخِرِۚ ﴾ (النساء: ٥٩).

وجه الاستدلال: إن الله – عز وجل – أمر عند التنازع والاختلاف بالرد إلى الله ورسوله، واختيار أحد الأقوال بالهوى والتشهي مضادٌ لذلك[٣٨].

يقول الشاطبي[٣٩]: «فإن في مسائل الخلاف ضابطاً قرآنياً ينفي اتباع الهوى جملةً، وهو قوله تعالى: ﴿ فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ ﴾ (النساء: ٥٩)، وهذا المقلد قد تنازع في مسألته مجتهدان، فوجب ردها إلى الله والرسول، وهو الرجوع إلى الأدلة الشرعية، وهو أبعد من متابعة الهوى والشهوة، فاختياره أحد المذهبين بالهوى والشهوة مضادٌ للرجوع إلى الله والرسول»[٤٠].

الدليل الثاني: إن تتبع الرخص يفضي إلى مفاسد عظيمة، منها:

(٣٨) ينظر: الشاطبي، ١٤١٥هـ، ٤/٥٠١.

(٣٩) أبو إسحاق إبراهيم بن موسى بن محمد اللخمي الغرناطي، المالكي، الشاطبي، ومن مؤلفاته: الموافقات في أصول الشريعة، والاعتصام، والإفادات والإنشاءات، توفي سنة ٧٩٠هـ. ينظر: مخلوف، ١٣٤٩هـ، ص٢٣١؛ والزركلي، د.ت، ١/٧٥.

(٤٠) الشاطبي، ١٤١٥هـ، ٤/٥٠١.

١ – الاستهانة بالدين وحلُّ رباط التكليف، لأن المتتبع للرخص إنما يتبع ما تشتهيه نفسه، وقد ذكر الشاطبي أن من مقاصد الشريعة إخراج الإنسان من الانقياد للهوى[٤١].

٢ – الانسلاخ من الدين، لأن المتتبع للرخص يترك اتباع الدليل إلى اتباع الخلاف، وأكثر المسائل الفقهية مختلفٌ فيها، فما من محرم إلا ويوجد غالباً من يقول بإباحته.

٣ – مخالفة ما يعتقده، لأن المتتبع للرخص يتركُ ما يعتقد أنه الموافق للدليل، أو تقليد الأعلم والأفضل، إلى غيره، من أجل اتباع الأسهل والأخف[٤٢].

يقول الغزالي: «تخير أطيب المذاهب، وأسهل المطالب، بالتقاط الأخف والأهون من مذهب كل ذي مذهب، محالٌ لأمرين:

الأول: أن ذلك قريب من التمني والتشهي، وسيتسع الخرق على الراقع، فينسلُّ عن معظم مضايق الشرع بآحاد التوسعات التي اتفقت الأئمة في آحاد القواعد عليها.

الثاني: أن اتباع الأفضل متحتم، وإذا اعتقد تقدم واحدٌ تعيَّن عليه اتباعه، وترك ما عداه، وتخير المذهب يجرُّ لا محالة إلى اتباع الفاضل تارةً، والمفضول أخرى»[٤٣].

ثانياً: أدلة القول الثاني:

استدل المجيزون لتتبع الرخص بالآتي:

الدليل الأول: إن في تتبع الرخص طلباً لليسر والسهولة، وقد جاءت الشريعة بالتيسير، ومن النصوص التي تدل على يسر الشريعة وسماحتها:

١ – قوله تعالى: ﴿يُرِيدُ ٱللَّهُ بِكُمُ ٱلْيُسْرَ وَلَا يُرِيدُ بِكُمُ ٱلْعُسْرَ﴾ (البقرة: ١٨٥).

٢ – قوله تعالى: ﴿وَمَا جَعَلَ عَلَيْكُمْ فِي ٱلدِّينِ مِنْ حَرَجٍ﴾ (الحج: ٧٨).

٣ – قول عائشة – رضي الله عنها –: (ما خُيِّر رسول الله – صلى الله عليه وسلم – بين أمرين إلا أخذ أيسرهما ما لم يكن إثماً)[٤٤].

وجه الاستدلال: إن هذه الأدلة تدل على أن الشريعة مبنية على التيسير، ومن التيسير تتبع الرخصة، والأخذ بأخف الأقوال[٤٥].

---

(٤١) ينظر: الشاطبي، ١٤١٥هـ، ٢/٤٦٩.

(٤٢) ينظر: الشاطبي، ١٤١٥هـ، ٤/٥١٣ – ٥١٤؛ والزركشي، د.ت، ٦/٣٢٤؛ والبناني، ١٤١٨هـ، ٢/٦١٧.

(٤٣) الغزالي، ١٤٠٠هـ، ص٤٩٤.

(٤٤) رواه البخاري، ١٤١٩هـ، ص ٦٨٢، ح رقم (٣٥٦٠) في كتاب المناقب، باب: صفة النبي – صلى الله عليه وسلم –، وورواه مسلم، ١٤١٢هـ، ٤/١٨١٣، ح رقم (٢٣٢٧) في كتاب الفضائل، باب: مباعدته – صلى الله عليه وسلم – للآثام واختياره من المباح أسهله.

(٤٥) ينظر: القرافي، ١٤١٦هـ، ٩/٣٩٦٥؛ وابن أمير الحاج، ١٤١٧هـ، ٣/٤٦٩؛ والأنصاري، ١٤١٨هـ، ٢/٤٥٠.

نوقش الاستدلال: إن هذه الأدلة تدل على أن التيسير من مقاصد التشريع، وهذا لا نزاع فيه، لكن لا يُسلَّم بأن تتبع الرخص من التيسير، لأن التيسير الوارد في الشرع هو الذي لا يتعارض مع أصول الشريعة، وليس تتبع الرخص واختيار الأسهل من الأقوال، بثابتٍ من أصول الشريعة؛ لأن تتبع الرخص ميلٌ مع أهواء النفوس، وقد جاءت الشريعة بالنهي عن اتباع الهوى، فكون الشريعة مبنيةً على التيسير لا يعني جواز التشهي والاختيار بين الأقوال؛ لأن ذلك يهدم الدين(٤٦).

الدليل الثاني: إن الأخذ بالقول الأخف لا يمنع منه مانعٌ شرعي، فللإنسان أن يسلك الأخف عليه إذا كان له إليه سبيل(٤٧).

يقول السرخسي(٤٨): «إذا أخذ العامي في كل مسألةٍ بقول مجتهد، قوله أخف عليه، لا أعلمُ ما يمنعُ من هذا، من النقل، أو العقل، وكون الإنسان يتبع ما هو أخف على نفسه، من قول مجتهدٍ، مسوغ له الاجتهاد، ما علمت من الشرع ذمه عليه»(٤٩).

نوقش الدليل: بعدم التسليم، لأن تتبع الرخص عملٌ بالهوى والتشهي، وقد نهى الشارع عن ذلك.

المطلب الثالث: الترجيح

الذي يظهر بعد النظر في أدلة الأقوال أن الخلاف في تتبع الرخص لم يقع على محلٍ واحد، فالقائل بتحريم تتبع الرخص قصد تلقط الرخص باختيار أيسر الأقوال دون دليل، وإنما بقصد الهوى والتشهي، والتحايل على الأحكام الشرعية، فهو يختار من كل مذهبٍ ما هو الأهون عليه، ولذا تجده يأخذ بالأقوال الشاذة والضعيفة، ويتتبع زلات العلماء، قاصداً بذلك أن يكون القول الذي أخذ به موافقاً لقولٍ في المسألة من دون ترجيحٍ معتبر، وهذا من الحكم بالتشهي واتباع الهوى الذي جاءت الشريعة بالنهي عنه، كما في قوله تعالى: ﴿فَلَا تَتَّبِعُوا الْهَوَىٰ﴾ (النساء: ١٣٥)، وقوله تعالى: ﴿وَمَنْ أَضَلُّ مِمَّنِ اتَّبَعَ هَوَاهُ﴾ (القصص: ٥٠)، وينطبق على هذا قول سليمان التيمي: «من تتبع الرخص فقد تزندق»(٥٠)، لكونه يفضي إلى الانحلال من الشريعة، وإلى اتباع الهوى.

يقول الشاطبي: «إن أحكام الشريعة تشتمل على مصلحةٍ كليةٍ في الجملة، وعلى مصلحةٍ جزئيةٍ في كل مسألةٍ على الخصوص، أما الجزئية فما يعرب عنها كل دليلٍ لحكمٍ في خاصته، وأما الكلية فهي أن يكون كل مكلفٍ تحت قانونٍ معينٍ من تكاليف الشرع، في

---

(٤٦) ينظر: الشاطبي، ١٤١٥هـ، ٥١١/٤.

(٤٧) ينظر: ابن أمير الحاج، ١٤١٧هـ، ٤٦٩/٣؛ والأنصاري، ١٤١٨هـ، ٤٥٠/٢.

(٤٨) أبو بكر محمد بن أحمد بن أبي سهل السرخسي، نسبة إلى بلدة سَرَخس في خراسان، ومن مؤلفاته: أصول السرخسي، والمبسوط، وشرح السير الكبير، توفي سنة ٤٩٠هـ. ينظر: ابن العماد، ١٣٩٩هـ، ٣٦٧/٣؛ والزركلي، د.ت، ٣١٥/٥.

(٤٩) السرخسي، ١٤٠٦هـ، ٢٥٨/٧.

(٥٠) ابن عبد البر، ١٤١٩هـ، ٩٢٧/٢.

جميع حركاته وأقواله واعتقاداته، فلا يكون كالبهيمة المسيبة تعمل بهواها، حتى يرتاض بلجام الشرع، فإذا صار المكلف في كل مسألةٍ عنَّت له يتبع رخص المذاهب، وكل قولٍ وافق فيها هواه، فقد خلع ربقة التقوى، وتمادى في متابعة الهوى ونقض ما أبرمه الشارع»[٥١].

ولم يفتِ أحدٌ من العلماء بجواز هذا، بل قد أجمع العلماء على تحريمه ومنعه، كما نقل ذلك ابن عبدالبر[٥٢]، ونقل ابن حزم الإجماع على أنه لا يحلُّ لمفتٍ أن يحكم بما يشتهي[٥٣].

يقول ابن الصلاح[٥٤]: «واعلم أن من يكتفي بأن يكون في فتياه أو عمله موافقاً لقولٍ أو وجهٍ في المسألة، ويعمل بما شاء من الأقوال أو الوجوه، من غير نظرٍ في الترجيح ولا تقيُّدٍ به، فقد جهل وخرق الإجماع»[٥٥].

وقد صرح الحنفية الذين أجازوا تتبع الرخص بتحريم تتبع الرخص إذا كان للتلهي، فقال الأنصاري[٥٦] بعد أن ذكر القول بجواز تتبع الرخص: «لكن لا بد أن لا يكون اتباع الرخص للتلهي، كعمل حنفيٍ بالشطرنج على رأي الشافعي قصداً إلى اللهو، وكشافعي شرب المُثَلَّث[٥٧] للتلهي به، ولعل هذا حرامٌ بالإجماع؛ لأن التلهي حرامٌ بالنصوص القاطعة، فافهم»[٥٨].

وقد ذم الأصوليون من يتتبع الرخص تبعاً لهواه وما تشتهيه نفسه تاركاً اتباع النص الشرعي.

يقول ابن حزم في ذم الاختلاف وبيان طبقات المختلفين: «وطبقةٌ أخرى وهم قومٌ بلغت بهم رقة الدين، وقلة التقوى، إلى طلب ما وافق أهواءهم في قول كل قائل، فهم يأخذون ما كان رخصةً من قول كل عالم، مقلدين له، غير طالبين ما أوجبه النص عن الله – عز وجل –، وعن رسوله – صلى الله عليه وسلم –»[٥٩].

وقد أمر الله – عز وجل – عند حصول التنازع

---

(٥١) الشاطبي، ١٤١٥هـ، ٦٦٢/٢.

(٥٢) ينظر: ابن عبد البر، ١٤١٩هـ، ٩٢٧/٢.

(٥٣) ينظر: ابن حزم، د.ت، ص٥١.

(٥٤) أبو عمرو عثمان بن عبدالرحمن بن عثمان الكردي الموصلي، الشافعي، ولد سنة ٥٧٧هـ، كان فقيهاً ومحدثاً، ومن مؤلفاته: أدب الفتوى وشروط المفتي وصفة المستفتي، والمقدمة في علوم الحديث، توفي سنة ٦٤٣هـ. ينظر: ابن السبكي، ١٩٩٢م، ١٣٧/٥؛ والذهبي، ١٤١٣هـ، ١٤٠/٢٣.

(٥٥) ابن الصلاح، ١٤١٣هـ، ص٨٧.

(٥٦) أبو العباس عبدالعلي بن نظام الدين اللكنوي الأنصاري، ولد سنة ١١٤٤هـ، ومن مؤلفاته: فواتح الرحموت شرح مسلم الثبوت، وشرح سلم العلوم في المنطق، ورسائل الأركان في الفقه، توفي سنة ١٢٢٥هـ. ينظر: البغدادي، ١٣٨٧هـ، ٥٨٦/١؛ وبقا، ١٤١٤هـ، ٢١٥/٢.

(٥٧) المُثَلَّث من الشراب: هو الذي طبخ من ماء العنب أو الزبيب، وذهب ثلثه، وبقي ثلثاه، فهو من المسكرات. ينظر: الماوردي، ١٤١٤هـ، ٤٠١/١٣؛ والجرجاني، ١٤١٣هـ، ص٢٥٧.

(٥٨) الأنصاري، ١٤١٨هـ، ٤٥٠/٢.

(٥٩) ابن حزم، د.ت، ٦٥/٢.

بالرد إليه وإلى رسوله – صلى الله عليه وسلم –، وفي هذا إخراج الإنسان عن دائرة اتباع الهوى ليكون عبداً لله – عز وجل –.

وأما الانتقال من قول إلى قولٍ آخر، هو أسهل من القول الأول، لمسوغٍ شرعي، فهذا هو مراد القائلين بجواز تتبع الرخص، وهذا جائزٌ كما سيأتي، حيث إنهم نصوا على تحريم تتبع الرخص بقصد التلهي.

فخلاصة القول إن العلماء متفقون إذن على تحريم تتبع الرخص إذا كان بقصد الهوى والتشهي، ولم يرخص أحدٌ في ذلك، لأن مراد القائلين بجواز تتبع الرخص هو الانتقال في مسألة من قولٍ إلى قولٍ أسهل، وسيأتي بيان حكم ذلك.

ولتتبع الرخص بقصد التشهي واتباع الهوى الذي أجمع العلماء على تحريمه صورٌ تقع من المفتي، ومن المستفتي، سيأتي بيانها.

المبحث الثالث

منشأ الخلاف في تتبع الرخص

وفيه ثلاثة مطالب:

- المطلب الأول: حكم الالتزام بمذهب معين.
- المطلب الثاني: حكم الانتقال بين المذاهب.
- المطلب الثالث: حكم التلفيق بين المسائل.

المطلب الأول: حكم الالتزام بمذهب معين

يعود سبب الخلاف في مسألة تتبع الرخص إلى الخلاف في مسألة حكم التزام العامي بمذهبٍ معينٍ يأخذُ برخصه وعزائمه(٦٠)، لأن القول بعدم الالتزام بمذهب يفضي إلى تتبع رخص المذاهب.

الأقوال في المسألة:

اختلف الأصوليون في حكم التزام مذهبٍ معينٍ على الأقوال الآتية:

القول الأول: لا يلزم التمذهب بمذهب معين، بل يجوز الانتقال من مذهبٍ إلى آخر.

وقال بهذا جمهور الأصوليين من الحنفية(٦١)، والمالكية(٦٢)، والشافعية(٦٣)، والحنابلة(٦٤).

القول الثاني: يلزم التمذهب بمذهبٍ معين، فيلزم المستفتي أن يجتهد في اختيار مذهبٍ يقلده على التعيين.

---

(٦٠) ينظر: ابن الهمام، ١٤١٧هـ، ٤٦٩/٣؛ والبهاري، ١٤١٨هـ، ٤٥٠/٢.

(٦١) ينظر: الأنصاري، ١٤١٨هـ، ٤٥٠/٢.

(٦٢) ينظر: ابن عبد السلام، ١٤١٩هـ، ٣٠٤/٢؛ وابن جزي، ١٤١٤هـ، ص٤٤٧؛ والشنقيطي، ١٤١٥هـ، ص٦٥٧.

(٦٣) ينظر: الزركشي، د.ت، ٣١٩/٦؛ والأسنوي، د.ت، ٢٩٨/٣.

(٦٤) ينظر: آل تيمية، د.ت، ص٤٦٥؛ وابن مفلح (شمس الدين)، ١٤٢٠هـ، ١٥٦٢/٤؛ والمرداوي، ١٤٢١هـ، ٤٠٨٧/٨؛ وابن النجار، ١٤١٣هـ، ٥٧٤/٤.

وقال به بعض المالكية(٦٥)، وبعض الشافعية(٦٦).

القول الثالث: التفريق بين عصر الصحابة والتابعين، وعصر الأئمة الأربعة، فيلزم التزام مذهب معين بعد الأئمة الأربعة لا قبلهم.

وقال بهذا الجويني(٦٧)(٦٨).

أدلة الأقوال في المسألة:

أدلة القول الأول: استدل القائلون بعدم لزوم التزام مذهبٍ معينٍ بالآتي:

١ – إن الصحابة – رضي الله عنهم – لم ينكروا على العوام تقليد بعضهم من غير التزامٍ لمذهبه، بل كانوا يجوزون للعامي أن يستفتي من بعضهم في مسألة، ومن البعض الآخر في مسألةٍ أخرى، ولم ينقل عن أحدٍ منهم إنكار ذلك(٦٩).

يقول القرافي(٧٠): «انعقد الإجماع على أن من أسلم، فله أن يقلد من شاء من العلماء بغير حجرٍ، وأجمع الصحابة – رضي الله عنهم – على أن من استفتى أبا بكر – رضي الله عنه –، وعمر – رضي الله عنه –، أو قلدهما، فله أن يستفتي أبا هريرة – رضي الله عنه –، ومعاذ بن جبل – رضي الله عنه –، ويعمل بقولهم من غير نكير»(٧١).

٢ – إن الواجب هو ما أوجبه الله – عز وجل –، أو رسوله – صلى الله عليه وسلم –، ولم يوجبا على أحدٍ أن يتمذهبَ بمذهب أحدٍ، فيقلده دون غيره، ولأن العامي لا يصح له مذهبٌ، ولو تمذهب به؛ لأن المذهب إنما يكون لمن له نوع نظرٍ واستدلال بالمذاهب على حسبه، وأما من لم يتأهل لذلك، بل قال أنا حنفيٌ أو شافعيٌ، لم يصر كذلك بمجرد قوله ذلك(٧٢).

٣ – إن اختلاف العلماء رحمة، ولو لزم العمل

---

(٦٥) ينظر: القرافي، ١٤١٦هـ، ص٢٣٠؛ والشنقيطي، ١٤١٥هـ، ص٦٥٥.

(٦٦) ينظر: ابن الصلاح، ١٤١٣هـ، ص١٣٩ – ١٤٠؛ وابن السبكي، ١٤٢١هـ، ص١٢٣؛ والزركشي، د.ت، ٣١٩/٦؛ وأبو زرعة، ١٤٢٠هـ، ٩٠٤/٣.

(٦٧) أبو المعالي عبدالملك بن عبدالله بن يوسف بن محمد الجويني، النيسابوري، الشافعي، ولد سنة ٤١٩هـ، ومن مؤلفاته: البرهان في أصول الفقه، والورقات، والإرشاد إلى قواطع الأدلة في أصول الاعتقاد، توفي سنة ٤٧٨هـ ينظر: الذهبي، ١٤١٣هـ، ٤٦٨/١٨؛ وابن خلكان، ١٣٩٨هـ، ٢٨٧/١.

(٦٨) ينظر: الجويني، ١٤١٢هـ، ٨٨٥/٢؛ والهندي، ١٤١٦هـ، ٣٩١٩/٨.

(٦٩) ينظر: الهندي، ١٤١٦هـ، ٣٩٢٠/٨؛ والزركشي، د.ت، ٣١٩/٦.

(٧٠) أبو العباس أحمد بن إدريس بن عبدالرحمن الصّنهاجي، المصري، المالكي، الشهير بالقرافي لسكناه بمحلة القرافة بمصر، وأصله من صنهاج وهي بلدة تقع بالمغرب، ولد سنة ٦٢٦هـ، ومن مؤلفاته: تنقيح الفصول وشرحه، والفروق، والإحكام في تمييز الفتاوى عن الأحكام، والذخيرة، توفي سنة ٦٨٤هـ. ينظر: ابن فرحون، ١٤١٧هـ، ٢٣٦/١؛ والزركلي، د.ت، ٩٤/١.

(٧١) القرافي، ١٣٩٣هـ، ص٤٣٢ – ٤٣٣.

(٧٢) ينظر: ابن الصلاح، ١٤١٣هـ، ص١٣٩؛ والآمدي، ١٤٠٢هـ، ٢٣٧/٤؛ وابن مفلح (شمس الدين)، ١٤٢٠هـ، ١٥٦٢/٤؛ وابن أمير الحاج، ١٤١٧هـ، ٤٦٨/٣؛ والأنصاري، ١٤١٨هـ، ٤٥٠/٢.

بمذهبٍ معينٍ لم يكن الاختلاف حينئذٍ رحمة، بل يكون نقمة[٧٣].

دليل القول الثاني: استدل القائلون بلزوم التزام مذهب معين بأن القول بجواز اتباع العامي لأي مذهبٍ شاء يفضي إلى أن يلتقط رخص المذاهب متبعاً هواه وما تشتهيه نفسه، فيتخير بين التحليل والتحريم، وبين الوجوب والجواز، وذلك يفضي إلى انحلال ربقة التكليف[٧٤].

وذكر صفي الدين الهندي[٧٥] أن القول بعدم التزام مذهبٍ معينٍ يقتضي نفي التكاليف، وعدم حصول فوائدها، وبين ذلك بقوله: «لأن أحد المجتهدين إذا قال بإباحة شيء، والآخر بتحريمه، فلو كان العامي غير متقيد بمذهب، بل له أن ينتحل أي مذهب شاء، كان مخيراً بين الحل والحرمة، فلا يتحقق الحل والحرمة عنده، بل يلزم أن تكون التكاليف بأسرها في حقه على التخيير، وفي ذلك إبطال للتكاليف»[٧٦].

(٧٣) ينظر: الأنصاري، ١٤١٨هـ، ٤٥٠/٢.

(٧٤) ينظر: ابن الصلاح، ١٤١٣هـ، ص١٤٠؛ والنووي، ١٤١١هـ، ص٧٦؛ وابن حمدان، ١٤٠٤هـ، ص٧٢.

(٧٥) محمد بن عبدالرحيم بن محمد الشافعي، المعروف بالصفي الهندي، ولد سنة ٦٤٤هـ، ومن مؤلفاته: نهاية الوصول في دراية الأصول، والفائق، توفي بدمشق سنة ٧١٥هـ. ينظر: ابن السبكي، ١٩٩٢م، ٢٤٠/٥؛ وابن حجر، ١٣٩٢هـ، ١٣٤/٤.

(٧٦) الهندي، ١٤١٦هـ، ٣٩١٩/٣ — ٣٩٢٠.

دليل القول الثالث: استدل القائلون بلزوم التزام مذهب معين بعد الأئمة الأربعة لا قبلهم، بأن الناس قبل الأئمة الأربعة لم يدونوا مذاهبهم، ولم تكن الوقائع كثيرةً حتى يعرفَ مذهب كل واحدٍ منهم، وبعد أن دونت المذاهب واشتهرت، وعُرِف المرخِّص من المشدِّد في كل واقعة، فإن المستفتي لا ينتقل من مذهبٍ إلى مذهبٍ حينئذٍ إلا ركوناً إلى الانحلال والاستسهال[٧٧].

الترجيح: عند النظر في أدلة الأقوال نجد أن أصحاب كل قولٍ نظر إلى ما يفضي إليه القول الآخر، فالذين قالوا بلزوم التمذهب نظروا إلى ما يفضي إليه عدم الالتزام من تتبع رخص المذاهب، فقصدوا التحرز من الوقوع في تتبع الرخص.

والقائلون بعدم لزوم الالتزام نظروا إلى ما يفضي إليه القول بالالتزام من لزوم تقليد مجتهد بعينه، وعدم التنقل بين الأقوال والمذاهب، ولم يقل بهذا أحد.

والراجح — إن شاء الله تعالى — هو القول بعدم لزوم التمذهب بمذهبٍ معين، بل للمستفتي أن يستفتي من شاء، لكن من غير تلقطٍ للرخص، لإجماع العلماء على تحريم تتبع الرخص بقصد الهوى والتشهي، فله أن يسأل مفتياً في مسألة، ويسأل مفتياً آخر في مسألةٍ أخرى، وفي هذا جمع بين القولين.

(٧٧) ينظر: الهندي، ١٤١٦هـ، ٣٩٢٠/٨؛ والزركشي، د.ت، ٣١٩/٦ — ٣٢٠.

يقول النووي[٧٨]: «الذي يقتضيه الدليل أنه لا يلزمه التمذهب بمذهب، بل يستفتي من شاء، أو من اتفق، لكن من غير تلقطٍ للرخص، ولعل من منعه لم يثق بعدم تلقطه»[٧٩].

ويقول ابن تيمية: «إذا نزلت بالمسلم نازلةٌ، فإنه يستفتي من اعتقد أنه يفتيه بشرع الله ورسوله، من أي مذهبٍ كان، ولا يجب على أحدٍ من المسلمين تقليد شخصٍ بعينه من العلماء في كل ما يقول، ولا يجب على أحدٍ من المسلمين التزام مذهب شخص معين، غير الرسول – صلى الله عليه وسلم – في كل ما يوجبه ويخبر به، بل كل أحدٍ من الناس يؤخذ من قوله ويترك إلا رسول الله – صلى الله عليه وسلم –، واتباع الشخص لمذهب شخصٍ بعينه لعجزه عن معرفة الشرع من غير جهته، إنما هو مما يسوغ له، ليس مما يجب على كل أحدٍ إذا أمكنه معرفة الشرع بغير ذلك الطريق، بل كل أحد عليه أن يتقي الله ما استطاع، ويتطلب علم ما أمر الله به ورسوله»[٨٠].

ويقول ابن القيم: «العامي لا يتصور أن يصح له مذهب، ولو تصور ذلك لم يلزمه ولا لغيره، ولا يلزم أحداً قط أن يتمذهب بمذهب رجل من الأمة بحيث يأخذ أقواله كلها، ويدع أقوال غيره، وهذه بدعة قبيحة حدثت في الأمة، لم يقل بها أحدٌ من أئمة الإسلام»[٨١].

ويقول ابن إمام الكاملية[٨٢]: «إذا قلنا بالجواز – أي جواز اتباع أي إمام – فشرطه أن لا يتبع الرخص، بأن يختار من كل مذهب ما هو أهون عليه، بل يفسق بذلك»[٨٣].

المطلب الثاني: حكم الانتقال بين المذاهب

اختلف الأصوليون فيما لو التزم العامي مذهباً معيناً معتقداً رجحانه، هل يجوز له أن يخالف مذهبه في بعض المسائل، فيأخذ بمذهبٍ آخر، أم لا يجوز له ذلك، بمعنى أن يأخذ بالمذهب الحنفي مثلاً في مسألة، وبمذهب الشافعي في مسألةٍ أخرى.

---

(٧٨) أبو زكريا يحيى بن شرف بن مُري النووي الدمشقي الشافعي، ولد سنة ٦٣١هـ، ومن مؤلفاته: آداب الفتوى والمفتي والمستفتي، وروضة الطالبين، والمجموع شرح المهذب، ومنهاج الطالبين، وشرح صحيح مسلم، توفي سنة ٦٧٦هـ ولم يتزوج. ينظر: ابن كثير، ١٤١٦هـ، ٣٢٢/١٣؛ وابن السبكي، ١٩٩٢م، ١٦٥/٥؛ وابن العماد، ١٣٩٩هـ، ٣٥٤/٥.

(٧٩) النووي، ١٤٠٥هـ، ١١٧/١١.

(٨٠) ابن تيمية، ١٤١٢هـ، ٢٠٨/٢٠ – ٢٠٩.

(٨١) ابن القيم، ١٤١١هـ، ٢٠٢/٤.

(٨٢) أبو عبدالله محمد بن محمد بن عبدالرحمن بن علي بن يوسف الشافعي، يعرف بابن إمام الكاملية؛ لأن أباه كان يلي المدرسة الكاملية، ولد بالقاهرة سنة ٨٠٨هـ، ومن مؤلفاته: تيسير الوصول إلى منهاج الأصول، وشرح مختصر ابن الحاجب، توفي سنة ٨٧٤هـ. ينظر: الشوكاني، د.ت، ٢٤٤/٢؛ والزركلي، د.ت، ٤٨/٧.

(٨٣) ابن إمام الكاملية، ١٤٢٣هـ، ٣٤٦/٦.

وقد نقل بعض الأصوليين الإجماع[٨٤] على أن العامي إذا عمل بقول المفتي، فليس له الرجوع إلى قول غيره، وعلى هذا يكون محل الخلاف في المسألة هو في جواز التقليد قبل العمل بقول المفتي، وأما إذا قلد مجتهداً في مسألةٍ وباشرها، فليس له تقليد غيره فيها بالإجماع.

واعترض بعض الأصوليين على نقل الإجماع، فقال الزركشي[٨٥]: «ففي كلام غيرهما ما يقتضي جريان الخلاف بعد العمل أيضاً، وكيف يمتنع إذا اعتقد صحته، لكن وجه ما قالاه أنه بالتزامه مذهب إمامٍ مكلفٍ ما لم يظهر غيره، والعامي لا يظهر له بخلاف المجتهد»[٨٦].

والذي يظهر أن الخلاف شامل قبل العمل وبعده.

الأقوال في المسألة:

اختلف الأصوليون في هذه المسألة على الأقوال الآتية:

القول الأول: لا يجوز الانتقال مطلقاً؛ لأن قول كل إمامٍ مستقلٌ بآحاد الوقائع، فلا ضرورة إلى الانتقال إلا التشهي، ولأن ذلك يفضي إلى اتباع الرخص والتلاعب بالدين[٨٧].

القول الثاني: يجوز الانتقال إلى مذهبٍ آخر[٨٨]؛ لأن الصحابة – رضي الله عنهم – لم يوجبوا على العوام تعيين المجتهدين، بل كانوا يقلدون مجتهداً في حكم، ويقلدون غيره في حكمٍ آخر، ولم يُنكر ذلك عليهم[٨٩].

القول الثالث: يجوز الانتقال في المسائل التي لا يتصل عمله بها بمذهبه الأول، ولا يجوز الانتقال في المسائل التي يتصل عمله بها بمذهبه الأول؛ لأنها مبنية على المذهب الأول، وقال بهذا الآمدي[٩٠][٩١].

---

(٨٤) ممن نقل الإجماع: الآمدي، ١٤٠٢هـ، ٢٣٨/٤؛ وابن الحاجب، ١٤٠٥هـ، ص٢٢٢؛ وابن التلمساني، ١٤١٩هـ، ٤٥٤/٢؛ والهندي، ١٤١٦هـ، ١٣٨١/٥؛ والأسنوي، د.ت، ٢٩٨/٣.

(٨٥) أبو عبدالله محمد بن عبدالله بن بهادر الزركشي، المصري، الشافعي، ولد سنة ٧٤٥هـ، ومن مؤلفاته: البحر المحيط في أصول الفقه، وتشنيف المسامع شرح جمع الجوامع، والمنثور في القواعد، والبرهان في علوم القرآن، توفي سنة ٧٩٤هـ. ينظر: ابن العماد، ١٣٩٩هـ، ٣٣٥/٦؛ والبغدادي، ١٣٨٧هـ، ١٧٤/٢.

(٨٦) الزركشي، د.ت، ٣٢٤/٦.

(٨٧) ينظر: الآمدي، ١٤٠٢هـ، ٢٣٨/٤؛ والهندي، ١٤١٦هـ، ٣٩٢٠/٨؛ والزركشي، د.ت، ٣٢٠/٦– ٣٢٢، وأبو زرعة، ١٤٢٠هـ، ٩٠٥/٣.

(٨٨) ينظر: الآمدي، ١٤٠٢هـ، ٢٣٨/٤؛ والهندي، ١٤١٦هـ، ٣٩٢٠/٨؛ والزركشي، د.ت، ٣٢٠/٦– ٣٢٢؛ وأبو زرعة، ١٤٢٠هـ، ٩٠٥/٣.

(٨٩) ينظر: البابرتي، ١٤٢٦هـ، ٧٣٢/٢.

(٩٠) أبو الحسن علي بن أبي علي بن محمد بن سالم التغلبي الآمدي، نسبة إلى بلدة آمد، ولد سنة ٥٥١هـ، كان حنبلياً، ثم صار شافعياً، ومن مؤلفاته: الإحكام في أصول الأحكام، ومنتهى السول في علم الأصول، وغاية المرام في علم الكلام، توفي سنة ٦٣١هـ. ينظر: ابن السبكي، ١٩٩٢م، ١٢٩/٥؛ وابن خلكان، ١٣٩٨هـ، ٢٩٣/٣.

(٩١) ينظر: الآمدي، ١٤٠٢هـ، ٢٣٨/٤.

القول الرابع: يجوز الانتقال إذا غلب على ظنه أن بعض المسائل أقوى من مذهبه.

القول الخامس: لا يجوز الانتقال في كل ما ينقض فيه حكم الحاكم ؛ لأنه لم يجب نقضه إلا لبطلانه ، ويجوز الانتقال فيما لا ينقض فيه حكم الحاكم ؛ لأنه نوع من اللطف والتوسعة على المكلف ، وقال به بعض المالكية(٩٢).

وينقض حكم الحاكم إذا خالف الإجماع ، أو القواعد الكلية ، أو النص ، أو القياس الجلي(٩٣).

يقول العز بن عبدالسلام(٩٤) : «من قلد إماماً من الأئمة ، ثم أراد تقليد غيره ، فهل له ذلك ، فيه خلاف ، والمختار التفصيل ، فإن كان المذهب الذي أراد الانتقال إليه مما ينقض فيه الحكم ، فليس له الانتقال إلى حكم يجب نقضه ؛ فإنه لم يجب نقضه إلا لبطلانه ، فإن كان المأخذان متقاربين ، جاز التقليد والانتقال ؛ لأن الناس لم يزالوا من زمن الصحابة – رضي الله عنهم – إلى أن ظهرت المذاهب الأربعة يقلدون من اتفق من العلماء ، من غير نكير من أحدٍ يعتبر إنكاره ، ولو كان ذلك باطلاً لأنكروه ، وكذلك لا يجب تقليد الأفضل وإن كان هو الأولى»(٩٥).

القول السادس: يجوز الانتقال بين المذاهب بشروطٍ ثلاثة :

١ – ألا يجمع بينها على وجهٍ يخالف الإجماع ، كمن تزوج بغير صداق ولا ولي ولا شهود ، فهذه الصورة لم يقل بها أحد.

٢ – أن يعتقد فيمن يقلده الفضل.

٣ – ألا يتتبع رخص المذاهب(٩٦).

الترجيح: بعد النظر في أدلة الأقوال والموازنة بينها نجد د أن القول بعدم جواز الانتقال مطلقاً يخالف مذهب جمهور العلماء من جواز استفتاء العامي من شاء من المفتين ؛ لأن هذا القول يجيز الانتقال من مذهبٍ إلى مذهبٍ آخر ، كما قال ابن تيمية : «ذهب بعض أصحابنا ، والشافعية ، إلى أن العامي إذا انتحل مذهباً ، لا يجوز له الانتقال عنه في سائر الأشياء ، والذي عليه الجمهور منا ، ومن سائر العلماء أن العامة أيَّ الأقاويل أخذوا ، فلا حرج في ذلك»(٩٧) ، وأما

---

(٩٢) ينظر : ابن عبد السلام ، ١٤١٩هـ ، ٣٠٤/٢ ؛ والقرافي ، ١٤١٦هـ ، ٣٩٦٥/٩.

(٩٣) ينظر : ابن عبد السلام ، ١٤١٩هـ ، ٣٠٤/٢ ؛ والقرافي ، ١٣٩٣هـ ، ص٤٣٢.

(٩٤) أبو محمد عبدالعزيز بن عبدالسلام بن القاسم بن الحسن بن محمد الدمشقي الشافعي ، الملقب بعز الدين ، ولد بدمشق سنة ٥٧٧هـ ، ومن مؤلفاته : قواعد الأحكام في مصالح الأنام ، والقواعد الصغرى ، ومجاز القرآن ، والإلمام في بيان أدلة الأحكام ، توفي بمصر سنة ٦٦٠هـ. ينظر : ابن كثير ، ١٤١٦هـ ، ٢٧٤/١٣ ؛ والزركلي ، د.ت ، ٢١/٤.

(٩٥) ابن عبد السلام ، ١٤١٩هـ ، ٣٠٤/٢.

(٩٦) ينظر : القرافي ، ١٣٩٣هـ ، ص٤٣٢ ؛ والقرافي ، ١٤١٦هـ ، ٣٩٦٤/٩ ؛ وابن جزي ، ١٤١٤هـ ، ص٤٥٠.

(٩٧) آل تيمية ، د.ت ، ص٤٧٢.

الأقوال الأخرى فقد حاولت الجمع بين القول بالجواز وبعدمه بالتفصيل.

ولعل القول الراجح – والله تعالى أعلم – هو القول بجواز انتقال العامي من مذهبٍ إلى آخر، إذا كان يعتقد رجحان المذهب الذي انتقل إليه على مذهبه، وكان انتقاله لمسوغٍ شرعي، لا بقصد اتباع الأسهل وتلقط رخص المذاهب[98]، كأن ينتقل لمذهبٍ لرجحان دليله وقوته، أو لتقليد المفتي الأعلم، أو الانتقال للمذهب الأحوط.

وأما إن كان انتقاله لمجرد اتباع الهوى، والتلهي، واتباع الأسهل، والتخير بين الأقوال، فهذا لا يجوز، مثل أن يكون طالباً للشفعة – مثلاً – فيعتقدها أنها حقٌّ له، ثم إذا طلبت منه اعتقدها أنها ليست ثابتة[99].

فإن الانتقال من مذهبٍ إلى آخر له أسبابٌ عديدة، ويختلف الحكم بحسب اختلاف قصد المستفتي من الانتقال، وقد قسم بعض الأصوليين الملتزم لمذهبٍ إذا أراد الانتقال عنه إلى غيره إلى الأحوال الآتية:

الأولى: أن يعتقد رجحان المذهب الآخر في تلك المسألة، بأن ترجح لديه دليله، فيجوز الانتقال، اتباعاً للراجح في ظنه.

الثانية: أن يقصد بالانتقال الاحتياط لدينه، بأن يكون المذهب الذي يريد أن ينتقل إليه يقتضي التشديد، فيجوز الانتقال.

الثالثة: أن يقصد بالانتقال الرخصة فيما هو محتاجٌ إليه لحاجةٍ أو ضرورة، فيجوز ذلك؛ للحاجة أو الضرورة.

الرابعة: أن يقصد بالانتقال مجرد الرخصة، من غير أن يغلب على ظنه رجحانه، ومن غير حاجة، فلا يجوز الانتقال؛ لأنه حينئذٍ متبع لهواه، لا للدين[100].

ولعل هذا هو مراد القرافي حينما فسر المراد بتتبع الرخص بقوله: «وإن أراد بالرُّخص ما فيه سهولةٌ على المكلف كيف كان، يلزمه أن يكون من قلد مالكاً في المياه والأوراث، وترك الألفاظ في العقود، مخالفاً لتقوى الله – عز وجل –، وليس كذلك»[101]، أي لا يجب عليه أن يلتزم مذهباً واحداً في جميع المسائل، بل له الانتقال إلى مذهبٍ آخر.

ومن أقوال الأصوليين التي تدل على هذا الآتي:

- سئل النووي عن مقلد مذهبٍ، هل يجوز له أن يقلِّد غير مذهبه في رخصةٍ لضرورةٍ، ونحوها، فأجاب: «يجوز له أن يعمل بفتوى من يصلحُ للإفتاء إذا سأله اتفاقاً، من غير تلقطٍ للرخص، ولا تعمد سؤال من يعلم أن مذهبه الترخيص في ذلك»[102].
- ويقول ابن تيمية: «المفتي المنتسب إلى

(98) ينظر اشتراط عدم تتبع الرخص في تجويز الانتقال عن المذهب: أبو زرعة، ١٤٢٠هـ، ٩٠٦/٣.

(99) ينظر: ابن تيمية، ١٤١٢هـ، ٢٢٠/٢٠.

(100) ينظر: الزركشي، د.ت، ٣٢٣/٦ – ٣٢٤.

(101) القرافي، ١٣٩٣هـ، ص٤٣٢.

(102) ينظر: الزركشي، د.ت، ٣٢٥/٦ – ٣٢٦.

مذهب إمامٍ، هل له أن يفتي بمذهبٍ آخر؟ إن كان ذا اجتهاده، فأداه اجتهاده إلى مذهب إمامٍ آخر، اتبع اجتهاده، وإن كان اجتهاده مشوباً بشيءٍ من التقليد، نقل ذلك الشوب من التقليد إلى ذلك الإمام الذي أداه اجتهاده إليه، ثم إذا أفتى بين ذلك في فتواه، وإن لم يكن بنى على اجتهاده، فإنْ ترك مذهبه إلى مذهبٍ هو أسهل عليه وأوسع، فالصحيح امتناعه، وإن كان تركه لكون الآخر أحوط المذهبين، فالظاهر جوازه، ثم عليه بيان ذلك في فتواه، وليس له أن يتخير من القولين أو الوجهين»[١٠٣].

● ويقول أيضاً: «من التزم مذهباً معيناً ثم فعل خلافه من غير تقليد لعالمٍ أفتاه، ولا استدلال بدليل يقتضي خلاف ذلك، ومن غير عذرٍ شرعيٍ يبيح له ما فعله، فإنه يكون متبعاً لهواه، وعاملاً بغير اجتهادٍ، ولا تقليد، فاعلاً للمحرم بغير عذرٍ شرعي، فهذا منكر، وقد نص الإمام أحمد، وغيره، على أنه ليس لأحدٍ أن يعتقد الشيء واجباً أو حراماً، ثم يعتقده غير واجبٍ ولا حرام بمجرد هواه»[١٠٤]، ثم قال: "وأما إذا تبين له ما يوجب رجحان قولٍ على قول، إما بالأدلة المفصلة إن كان يعرفها ويفهمها، وإما بأن يرى أحد رجلين أعلم بتلك المسألة من الآخر، وهو أتقى لله – عز وجل – فيما يقوله، فيرجع عن قولٍ إلى قولٍ لمثل هذا، فهذا يجوز، بل يجب، وقد نص الإمام أحمد على ذلك»[١٠٥].

● ويقول: «وأما إن كان انتقاله من مذهبٍ إلى مذهبٍ لأمرٍ ديني، مثل أن يتبين رجحان قول على قول، فيرجع إلى القول الذي يرى أنه أقرب إلى الله ورسوله، فهو مثابٌ على ذلك، بل واجبٌ على كل أحدٍ إذا تبين له حكم الله ورسوله في أمرٍ أن لا يعدل عنه، ولا يتبع أحداً في مخالفة الله ورسوله»[١٠٦].

● ويقول الزركشي: «واعلم أنا حيث قلنا بالجواز، فشرطه أن يعتقد رجحان ذلك المذهب الذي قُلِّد في هذه المسألة، وعلى هذا، فليس للعامي ذلك مطلقاً، إذ لا طريق له إليه»[١٠٧].

● ويقول التمرتاشي عن انتقال العامي[١٠٨]: «من لم يكن من أهل الاجتهاد والاستنباط، فانتقل من قولٍ إلى قول، ومن مذهبٍ إلى مذهب، لا على وجه الاجتهاد ووضع البرهان، لكن لما يرغب إليه من رضى الدنيا، وما ينال من شهوته، فهو مذمومٌ، آثمٌ، مستوجبٌ للتأديب والتعزير؛ لأنا لو رخصنا لهم لم

(١٠٣) آل تيمية، د.ت، ص٥٣٦؛ وينظر: ابن الصلاح، ١٤١٣هـ، ص ٨٤.

(١٠٤) ابن تيمية، ١٤١٢هـ، ٢٢٠/٢٠.

(١٠٥) ابن تيمية، ١٤١٢هـ، ٢٢١/٢٠.

(١٠٦) ابن تيمية، ١٤١٢هـ، ٢٢٣/٢٠.

(١٠٧) الزركشي، د.ت، ٣٢١/٦.

(١٠٨) محمد بن عبدالله بن أحمد التمرتاشي الغزي الحنفي، ولد بغزة سنة ٩٣٩هـ، ومن مؤلفاته: الوصول إلى قواعد الأصول، ومعين المفتي على جواب المستفتي، وتنوير الأبصار، ومنح الغفار شرح تنوير الأبصار. ينظر: الزركلي، د.ت، ٢٣٩/٦؛ والمراغي، ١٣٩٤هـ، ٨٦/٣.

نأمن عليهم الانتقال من قولٍ إلى قول، ومن مذهبٍ إلى مذهب مراراً كثيراً، في أوقاتٍ يسيرة، على حسب ما يتفق من الشهوات، وتبدو الرغائب من الرغبات، فالواجب علينا أن نحسم مادة هذا الباب في الابتداء بالتشديد والتغليظ، والتعزيز والتأديب، على حسب ما يجب، حتى يعظموا الدين والشرائع، ويتمسكوا بما صح عندهم من جهة علمائهم»[١٠٩].

- وقال الأنصاري بعد أن ذكر القول بجواز الانتقال: «وهذا هو الحق الذي ينبغي أن يؤمن ويعتقد به، لكن ينبغي أن لا يكون الانتقال للتلهي، فإن التلهي حرام قطعاً، في التمذهب كان، أو في غيره»[١١٠].

المطلب الثالث: حكم التلفيق بين المسائل

معنى التلفيق: هو الإتيان في مسألةٍ واحدةٍ بكيفيةٍ لا يقول بها مجتهد[١١١]، كأن يمسح بعض شعره في الوضوء مقلداً للشافعي، ويمس امرأةً أجنبيةً مقلداً لأبي حنيفة، فهذه حقيقةٌ مركبة حيث جمع بين مذهبين في مسألةٍ واحدة.

فالتلفيق يختص بالانتقال في المسألة الواحدة، بأن يجمع بين المذهبين في مسألةٍ واحدة، وأما الأخذ بأقوال الأئمة في مسائل متعددة، فهذا يعرف بالتنقل بين المذاهب الذي سبق بيانه.

وقد اختلف الأصوليون في حكم التلفيق على الأقوال التالية:

القول الأول: عدم جواز التلفيق؛ لأنه يفضي إلى تتبع الرخص، وإلى حل رباط التكليف، واتباع الهوى، والتحلل من الأحكام الشرعية، وعدم استقرار التكاليف[١١٢].

القول الثاني: جواز التلفيق؛ لأنه من التيسير في الشريعة، ولأن القول بعدم جوازه يفضي إلى عدم جواز التقليد على العوام، ولأنه لا مانع عقلاً من القول بجوازه[١١٣].

والقول الراجح – إن شاء الله تعالى – هو القول بجواز التلفيق إذا وقع اتفاقاً من غير قصد[١١٤]؛ لئلا يفضي جوازه مطلقاً إلى تتبع الرخص، والعمل بالهوى والتشهي، والوقوع فيما يخالف نصاً شرعياً.

يقول المعلمي[١١٥]: «قضية التلفيق إنما شددوا

---

(١٠٩) التمرتاشي، ١٤٢٠هـ، ص٢٩١.
(١١٠) الأنصاري، ١٤١٨هـ، ٤٥٠/٢.
(١١١) ينظر: الباني، ١٤٠١هـ، ص٩١.
(١١٢) ينظر: ابن عابدين، ١٣٨٦هـ، ٥٠٨/٣؛ والسفاريني، د.ت، ص١٧١ – ١٧٢؛ والمسوري، ١٩٨٨م، ص٨٣؛ والباني، ١٤٠١هـ، ص٩٥.
(١١٣) ينظر: ابن أمير الحاج، ١٤١٧هـ، ٢٥٠/٣؛ والمالكي، د.ت، ٣٤/٢؛ والباني، ١٤٠١هـ، ص٩٥؛ والميمان، ١٤٢٢هـ، ص٧.
(١١٤) ينظر: الباني، ١٤٠١هـ، ص١٠٠.
(١١٥) عبدالرحمن بن يحيى بن علي المُعلّمي العُتمي اليمني، ينسب إلى بني المعلم، ولد سنة ١٣١٣هـ، كان فقيهاً =
=ومحدثاً، ومن مؤلفاته: التنكيل بما في تأنيب الكوثري من الأباطيل، ورسالة في مقام إبراهيم، توفي سنة ١٣٨٦هـ. ينظر: الزركلي، د.ت، ٣٤٢/٣.

فيها إذا كانت لمجرد التشهي وتتبع الرخص، فأما إذا اتفقت لمن يتحرى الحق وإن خالف هواه فأمرها هين، فقد كان العامة في عهد السلف تعرض لأحدهم المسألة في الوضوء، فيسأل عالماً آخر فيفتيه فيأخذ بفتواه، وهكذا، ومن تدبر علم أن هذا تعرض للتلفيق، ومع ذلك لم ينكره أحد من السلف، فذاك إجماعٌ منهم على أن مثل ذلك لا محذور فيه إذا كان غير مقصود، ولم ينشأ عن التشهي وتتبع الرخص»[١١٦].

المبحث الرابع

صور تتبع الرخص

وفيه مطلبان:

- المطلب الأول: صور تتبع الرخص عند المفتي.
- المطلب الثاني: صور تتبع الرخص عند المستفتي.

المطلب الأول: صور تتبع الرخص عند المفتي

الواجب على المفتي أن يفتي بما أداه إليه اجتهاده، وموجب اعتقاده بالإجماع[١١٧]، ويحرم عليه أن يتتبع رخص المذاهب، ويتحقق تتبع الرخص عند المفتي في الصور الآتية:

الصورة الأولى: أن يفتي نفسه أو من يحابيه بما لا يفتي به غيره:

من صور تتبع الرخص عند المفتي أن يأخذ بالحكم الأسهل الذي لا يعتقد ترجيحه في حق نفسه أو خواصه، فيفتي نفسه، أو قريبه، أو من يرجو نفعه، بما لا يفتي به غيره من الأقوال، اتباعاً لغرضه وشهوته، كأن يعتقد أن الإخوة يشاركون الجد في الميراث، فإذا صار جداً اعتقد أن الإخوة لا يشاركون الجد في الميراث لينفع نفسه.

وقد نص الأصوليون على تحريم التساهل في الفتوى، وعدوا من التساهل التمسك بالشبه طلباً للترخيص لمن يريد نفعه، أو التغليظ على من يريد ضره[١١٨].

يقول الباجي[١١٩]: «أخبرني رجلٌ عن كبيرٍ من فقهاء هذا الصنف مشهورٌ بالحفظ والتقدم، أنه كان يقول معلناً غير مستتر: «إن الذي لصديقي عليَّ إذا وقعت له حكومة أن أفتيه بالرواية التي توافقه»، ولو اعتقد هذا القائل أن مثل هذا لا يحل له، ما استجازه، ولو استجازه لم يعلن به، ولا أخبر به عن نفسه،

---

(١١٦) المعلمي، د.ت، ٣٨٤/٢.

(١١٧) ينظر: ابن مفلح (شمس الدين)، ١٤٢٠هـ، ١٥٦٤/٤.

(١١٨) ينظر: ابن الصلاح، ١٤١٣هـ، ص٦٥؛ والنووي، ١٤١١هـ، ص٣٧-٣٨.

(١١٩) أبو الوليد سليمان بن خلف بن سعدون الباجي، المالكي، الأندلسي، ولد سنة ٤٠٣هـ، ومن مؤلفاته: إحكام الفصول في أحكام الأصول، والإشارة في أصول الفقه، توفي سنة ٤٧٤هـ. ينظر: ابن فرحون، ١٤١٧هـ، ص١٩٧؛ وابن خلكان، ١٣٩٨هـ، ٤٠٨/٢.

وكثيراً ما يسألني من تقع له مسألة من الأيمان ونحوها، لعل فيها رواية، أو لعل فيها رخصة، وهم يرون أن هذا من الأمور الشائعة الجائزة، ولو كان تكرر عليهم إنكار الفقهاء لمثل هذا، لما طولبوا فيه، ولا طلبوه مني، ولا من سواي، وهذا مما لا خلاف بين المسلمين ممن يعتد به في الإجماع، أنه لا يجوز ولا يسوغ، ولا يحل لأحدٍ أن يفتي في دين الله إلا بالحق الذي يعتقد أنه حق، رضي بذلك من رضيه، وسخطه من سخطه»[١٢٠].

وقد عدَّ ابن السمعاني من شروط المفتي أن يكون ضابطاً لنفسه من التسهيل، كافاً لها عن الترخيص، حتى يقوم بحق الله تعالى في إظهار دينه، ويقوم بحق مستفتيه[١٢١]، واعتبر من التساهل أن يتسهل في طلب الرخص، وتأوُّل الشُّبه، والتعلق بأضعفها، وقال: «فهذا متجوز في دينه، متعدٍ في حق الله تعالى، غارٌّ لمستفتيه، عادلٌ عما أمر الله سبحانه في قوله تعالى: ﴿وَإِذْ أَخَذَ ٱللَّهُ مِيثَٰقَ ٱلَّذِينَ أُوتُوا۟ ٱلْكِتَٰبَ لَتُبَيِّنُنَّهُۥ لِلنَّاسِ وَلَا تَكْتُمُونَهُۥ﴾ (آل عمران: ١٨٧)»[١٢٢].

وقد اعتبر القرافي هذا من الفسوق، والخيانة في الدين، فقال: «ولا ينبغي للمفتي إذا كان في المسألة قولان، أحدهما فيه تشديد، والآخر فيه تخفيف، أن يفتي العامة بالتشديد، والخواص من ولاة الأمور بالتخفيف، وذلك قريبٌ من الفسوق، والخيانة في الدين، والتلاعب بالمسلمين، ودليل فراغ القلب من تعظيم الله – عز وجل –، وإجلاله، وتقواه، وعمارته باللعب، وحب الرياسة، والتقرب إلى الخلق دون الخالق»[١٢٣].

ومما يدخل في هذه الصورة أن يتتبع المفتي الحيل لإسقاط فعلٍ واجبٍ، أو محرم، وقد عدَّ ابن الصلاح من تساهل المفتي وانحلاله أن تحمله الأغراض الفاسدة على تتبع الحيل المحظورة، أو المكروهة، والتمسك بالشبه، ووصف من فعل ذلك بأنه هان عليه دينه[١٢٤].

يقول ابن حمدان: «يحرم التحيل لتحليل الحرام، وتحريم الحلال بلا ضرورة؛ لأنه مكرٌ وخديعة، وهما محرمان»[١٢٥].

الصورة الثانية: أن يأخذ بالقول الأخف دون ترجيح:

من صور تتبع الرخص عند المفتي أن يأخذ بأسهل الأقوال في مسائل الخلاف دون ترجيح، وإنما ينتقي القول الأخف من بطون الكتب، وأقوال الفقهاء، ويعتبر وجود الخلاف في المسألة دليلاً على جواز الأخذ بأي الأقوال شاء.

(١٢٠) ينظر: الشاطبي، ١٤١٥هـ، ٥٠٦/٤.
(١٢١) ينظر: السمعاني، ١٤١٩هـ، ١٣٣/٥.
(١٢٢) السمعاني، ١٤١٩هـ، ١٣٤/٥.
(١٢٣) ينظر: القرافي، ١٤١٦هـ، ص٢٥٠.
(١٢٤) ينظر: ابن الصلاح، ١٤١٣هـ، ص٦٦.
(١٢٥) ابن حمدان، ١٤٠٤هـ، ص٣٢.

ومنهم من يكتفي بوجود قولٍ في المسألة، فيأخذ به، ولو كان قولاً شاذاً، أو كان مخالفاً للنصوص الشرعية، بغية الفتوى بأسهل الأقوال، ويعد هذا من تيسير الشريعة، وهو من التساهل والتشهي، وقد نقل الشاطبي عن بعضهم قوله: «كل مسألةٍ ثبت لأحدٍ من العلماء فيها القول بالجواز، شذَّ عن الجماعة أم لا، فالمسألة جائزة»[(١٢٦)].

يقول الباجي[(١٢٧)]: «ربما زعم بعضهم أن النظر والاستدلال الأخذ من أقاويل مالك وأصحابه بأيها شاء، دون أن يخرج عنها، ولا يميل إلى ما مال منها لوجه يوجب له ذلك، فيقضي في قضية بقول مالك، وإذا تكررت تلك القضية كان له أن يقضي فيها بقول ابن القاسم[(١٢٨)] مخالفاً للقول الأول، لا لرأيٍ تجدد له، وإنما ذلك بحسب اختياره»[(١٢٩)].

ويقول ابن القيم: «لا يجوز للمفتي أن يعمل بما شاء من الأقوال والوجوه من غير نظرٍ في الترجيح، ولا يعتد به، بل يكتفي في العمل بمجرد كون ذلك قولاً قاله إمام، أو وجهاً ذهب إليه جماعة، فيعمل بما شاء من الوجوه والأقوال، حيث رأى القول وفق إرادته وغرضه عمل به، فإرادته وغرضه هو المعيار، وبها الترجيح، وهذا حرامٌ باتفاق الأمة...، وبالجملة فلا يجوز العمل والإفتاء في دين الله بالتشهي والتخير، وموافقة الغرض، فيطلب القول الذي يوافق غرضه، وغرض من يحابيه، فيعمل به، ويحكم على عدوه، ويفتيه بضده، وهذا من أفسق الفسوق، وأكبر الكبائر»[(١٣٠)].

ويقول الشاطبي: «لا يحل للمفتي أن يتخير بعض الأقوال بمجرد التشهي والأغراض من غير اجتهاد، ولا أن يفتي به أحداً...، وقد زاد الأمر على قدر الكفاية، حتى صار الخلاف في المسائل معدوداً في حجج الإباحة، ووقع فيما تقدم وتأخر من الزمان الاعتماد على جواز الفعل على كونه مختلفاً فيه بين أهل العلم، لا بمعنى مراعاة الخلاف، فإن له نظراً آخر، بل في غير ذلك، فربما وقع الإفتاء في المسألة بالمنع، فيقال لم تمنع والمسألة مختلف فيها، فيجعل الخلاف حجة في الجواز، لمجرد كونها مختلفاً فيها، لا لدليل يدل على صحة مذهب الجواز، ولا لتقليد من هو أولى بالتقليد من القائل بالمنع، وهو عين الخطأ على الشريعة، حيث جعل ما ليس بمعتمد معتمداً، وما

(١٢٦) الشاطبي، ١٤١٥هـ، ٥١٠/٢.

(١٢٧) أبو الوليد سليمان بن خلف بن سعدون الباجي، المالكي، الأندلسي، ولد سنة ٤٠٣هـ، ومن مؤلفاته: إحكام الفصول في أحكام الأصول، والإشارة في أصول الفقه، توفي سنة ٤٧٤هـ. ينظر: ابن فرحون، ١٤١٧هـ، ص١٩٧؛ وابن خلكان، ١٣٩٨هـ، ٤٠٨/٢.

(١٢٨) أبو عبدالله عبدالرحمن بن القاسم بن خالد بن جنادة العُتَقي، روى عن الإمام مالك، وهو من أعلام المالكية، ولد سنة ١٣٢هـ، وتوفي بمصر سنة ١٩١هـ. ينظر: ابن فرحون، ١٤١٧هـ، ص٢٣٩؛ وابن خلكان، ١٣٩٨هـ، ١٢٩/٣.

(١٢٩) ينظر: الشاطبي، ١٤١٥هـ، ٥٠٦/٤.

(١٣٠) ابن القيم، ١٤١١هـ، ١٦٢/٤.

ليس بحجة حجة»[١٣١]، إلى أن قال: «والقائل بهذا راجع إلى أن يتبع ما يشتهيه، ويجعل القول الموافق حجة له، ويدرأ بها عن نفسه، فهو قد أخذ القول وسيلة إلى اتباع هواه، لا وسيلة إلى تقواه، وذلك أبعد له من أن يكون ممتثلاً لأمر الشارع، وأقرب إلى أن يكون ممن اتخذ إلهه هواه، ومن هذا أيضاً جعل بعض الناس الاختلاف رحمةً للتوسع في الأقوال، وعدم التحجير على رأيٍ واحد»[١٣٢].

وقد أنكر الشاطبي على من جعل الاختلاف رحمةً للتوسع في الأقوال محتجاً بأن الاختلاف رحمة، وربما شنع على من لم يأخذ بالأيسر بأنه حجَّر واسعاً، وأوقع الناس في حرج[١٣٣].

فالاختلاف إنما يدل على التوسعة في مجال الاجتهاد، وأن الخلاف سائغٌ في هذه المسألة، ولا يدل على جواز اختيار أحد القولين بحسب ما تشتهيه النفس، دون أن يكون الحق فيه[١٣٤].

يقول ابن عبدالبر عن حجية الاختلاف: «الاختلاف ليس بحجة عند أحدٍ علمته من فقهاء الأمة، إلا من لا بصر له، ولا معرفة عنده، ولا حجة في قوله»[١٣٥].

ولا يجوز اعتبار الأقوال الشاذة، وزلات العلماء، من الأقوال المعتبرة، وعدُّها من الخلاف السائغ المعتبر، كما يقول الباني[١٣٦]: «الأقوال الشاذة التي لا يوجد من يؤيدها في الشريعة، وخالفها جمهور المسلمين، بل وربما كانت روايتها غير ثابتة عمن عزيت عليهم من الأئمة، فلا يسوغ للمرء الأخذ بها في حق نفسه، فضلاً عن إفتاء غيره»[١٣٧].

وقد انتشرت في هذا الزمان الفتاوى الشاذة، كالفتوى بجواز الفوائد الربوية، وجواز إمامة المرأة للرجال في الصلاة، وجواز تقبيل المرأة الأجنبية، وجواز إرضاع الكبير، ونحوها من الفتاوى التي تعلق أصحابها بأقوالٍ شاذة، طلباً للترخص.

الصورة الثالثة: أن يتحرى الفتوى بما يوافق هوى المستفتي:

من صور تتبع الرخص عند المفتي أن يتحرى الفتوى بالقول الذي يوافق هوى مستفتيه، واستمالة قلبه، واسترضاءه، ويتحرج أن يفتيه بما يخالف هواه، بناءً على أن الفتوى بالقول المخالف لهواه تشديدٌ عليه.

يقول ابن القيم: «قد تكرر لكثيرٍ من أهل الإفتاء الإمساكُ عما يفتون به مما يعلمون أنه الحق، إذا خالف غرض السائل ولم يوافقه، وكثيرٌ منهم يسأله عن

(١٣١) الشاطبي، ١٤١٥هـ، ٥٠٧/٤.
(١٣٢) الشاطبي، ١٤١٥هـ، ٥٠٨/٤.
(١٣٣) ينظر: الشاطبي، ١٤١٥هـ، ٥٠٨/٤.
(١٣٤) ينظر: ابن عبد البر، ١٤١٩هـ، ٩٠٦/٢.
(١٣٥) ابن عبد البر، ١٤١٩هـ، ٩٢٢/٢.

(١٣٦) محمد بن سعيد بن عبدالرحمن بن محمد الباني الدمشقي، ولد بدمشق سنة ١٢٩٤هـ، ومن مؤلفاته: عمدة التحقيق في التقليد والتلفيق، والكوكب الدري المنير في أحكام الفضة والذهب والحرير، توفي سنة١٣٥١هـ. ينظر: الزركلي، د.ت، ١٤٣/٦.
(١٣٧) الباني، ١٤٠١هـ، ص٨٩ – ٩٠.

غرضه، فإن صادف عنه كتب له، وإلا دلّه على مفتٍ أو مذهبٍ يكون غرضه عنده، وهذا غير جائزٍ على الإطلاق»[١٣٨].

ويقول الشاطبي منكراً على من يميل إلى الترخص في الفتوى: «وأكثر من هذا شأنه من أهل الانتماء إلى العلم يتعلق بالخلاف الوارد في المسائل العلمية، بحيث يتحرى الفتوى بالقول الذي يوافق هوى المستفتي، بناءً منه على أن الفتوى بالقول المخالف لهواه تشديدٌ عليه، وحرجٌ في حقه، وأن الخلاف إنما كان رحمةً لهذا المعنى، وليس بين التشديد والتخفيف واسطة، وهذا قلبٌ للمعنى المقصود في الشريعة»[١٣٩].

وقد وجد في هذا الزمان من ينهج منهج الفتوى بالتيسير، والتساهل في الأحكام الشرعية، والأخذ بأيسر الأقوال وأسهلها، دون النظر في الأدلة، وطرق الأحكام، والترجيح بينها، والبحث عن القول الذي يوافق غرض مستفتيه، ويعتبر وجود قولٍ في المسألة مسوغاً لاعتباره دون الالتزام بالأدلة الشرعية، ويعتبر هذا من مسايرة الواقع، ومواكبة العصر ومتغيراته، والتيسير على الناس، وترغيبهم في الدين، فصدرت الآراء الشاذة المعارضة للنصوص الشرعية، وأصبح يشار إليهم بالبنان، ويقصدهم من يبحث عن الترخص، بل وصل الحال في بعضهم إلى تمييع الدين، حتى جرؤا عليهم العوام، فصدرت منهم فتاوى استنكرها العوام.

ومن المفتين من يذكر للمستفتي الأقوال في المسألة، ويجعل له اختيار أيها شاء، يقول الشاطبي: «متى خيرنا المقلدين في مذاهب الأئمة لينتقوا منها أطيبها عندهم، لم يبق لهم مرجحٌ إلا اتباع الشهوات في الاختيار، وهذا مناقضٌ لمقصد وضع الشريعة»[١٤٠].

فالواجب على المفتي أن يفتي بما يعتقده الحق، ولو كان مخالفاً لهوى المستفتي، بل له أن يشدد على المستفتي في الفتوى؛ لأجل زجره عن التساهل في الأحكام الشرعية، كما نص على ذلك بعض الأصوليين[١٤١]، وذكر ابن عقيل أن من يُعرف عنه التساهل لا يُفتى بالرخص الشرعية، فقال: «معرفة الناس الفاجر الذي لا يستحق الرخص والتسهيل عليه، فيلزم عليه العزائم، ولو استفتاه في الخلوة بالمحارم مع علمه بأنه يسكر لا يفتيه؛ فإنه لا يؤمن وقوعه على محظورٍ منها، ويزن بمعارف الرجال، كما وزن النبي — عليه الصلاة والسلام — الشاب والشيخ في سؤالهما عن القبلة في الصوم، فأمر الشيخ بجوازها، والشاب بالنهي عنها[١٤٢]، وكذلك رخص السفر لا

(١٣٨) ابن القيم، ١٤١١هـ، ١٩٩/٤.

(١٣٩) الشاطبي، ١٤١٥هـ، ٦٠٨/٤ — ٦٠٩.

(١٤٠) الشاطبي، ١٤١٥هـ، ٤٩٩/٤.

(١٤١) ينظر: الخطيب البغدادي، ١٤١٧هـ، ٤٠٧/٢؛ واللقاني، ١٤٢٣هـ، ص٢٦١.

(١٤٢) الحديث رواه أبو داود، د.ت، ٧٨٠/٣، ح رقم (٢٣٨٧) في كتاب الصوم، باب: كراهيته للشاب، قال عنه الألباني، ١٤٢٢هـ، ٦٥/٢: «حديث حسن صحيح».

يُفتى بها أجناد وقتنا؛ لمعرفتنا بأسفارهم، وكذلك المعتدات إذا كن على صفات وقتنا لا ينبغي أن يسهل عليهم أمر العدة بقبول قولهن في أقصر مدة، بل تبقى الفتيا لهن على العادة من الحيض، ويستشهد الثقات من بطانة أهلها»(١٤٣).

ولا يعني هذا أنه لا يجوز الأخذ بالقول الأسهل مطلقاً، بل للمفتي أن يأخذ بالقول الأخف في الأحوال الآتية، وهي لا تعد من تتبع الرخص، وهي:

أولاً: أن يرجح الحكم الأخف والأسهل عند تكافؤ الأدلة، وتساويها في نظره، وكان للخلاف وجهٌ معتبرٌ، وقد ذهب إلى هذا بعض الأصوليين(١٤٤)، وهذا ليس من تتبع الرخص، لأنه لا يفضي إلى الانحلال من الشريعة.

ثانياً: أن يدل المفتي المستفتي على مذهبٍ له فيه رخصة؛ من أجل أن يخلصه مما وقع فيه، فقد نص الأصوليون على أنه متى وجد المفتي للسائل مخرجاً في مسألته، وطريقاً يتخلص به أرشده إليه، وأن من وقع في ورطةٍ يطلب له حيلةً لا شبهة فيها؛ لتخليصه منها(١٤٥)، وروي عن الإمام أحمد أنه سُئِلَ عن الرجل يسأل عن المسألة؛ فأدله على إنسان، هل عليَّ شيء، فقال: إن كان متبعاً أو مُعيناً فلا بأس، ولا يعجبني رأي أحد(١٤٦).

وذكر ابن السمعاني أن المفتي إذا سأله المستفتي عن مسألةٍ مختلفٍ فيها، فله أن يخيره بين أن يقبل منه، أو من غيره(١٤٧).

يقول ابن عقيل: «ظاهر كلام الإمام أحمد جواز إرشاد العامي إلى مجتهدٍ يستفتيه، وإن كان المدلول عليه والمرشد إليه يخالف مذهب الدال، فإنه سُئِلَ عن مسألة فقال: عليك بالمدنيين، يعني مذهب مالك، وقال أيضاً لبعض أصحابه: لا تحمل الناس على مذهبك، يعني دعهم يترخصون بمذاهب الناس»(١٤٨).

وقال: «يجب أن ينظر المفتي إلى الحكم الذي يُفتي العامي به، فإن كان مما يسوغ خلافه أعلمه الحكم في مذهبه، واستُحِبَّ له إعلامه بمذهب غيره إن كان أهلاً للتوسعة عليه، وأهلاً للرخصة، حتى إن ضاق عليه مذهبه سأل غيره، فكان عاملاً بالتقليد؛ لئلا يرتكب مخالفة مذهب هذا المفتي من غير تقليدٍ لآخر من أهل الاجتهاد، فيكون في ذلك آثماً، فلذلك

---

(١٤٣) ابن عقيل، ١٤٢٠هـ، ٤٦٣/٥.

(١٤٤) ينظر: فخر الدين الرازي، ١٤١٨هـ، ١٥٩/٦؛ والآمدي، ١٤٠٢هـ، ٢٦٣/٤؛ والهندي، ١٤١٦هـ، ٣٧٣٧/٨؛ وابن مفلح (شمس الدين)، ١٤٢٠هـ، ١٦٠٩/٤.

(١٤٥) ينظر: الخطيب البغدادي، ١٤١٧هـ، ٤١٠/٢؛ وابن الصلاح، ١٤١٣هـ، ص٦٧؛ والنووي، ١٤١١هـ،=

=ص٣٨؛ وابن حمدان، ١٤٠٤هـ، ص٣٢.

(١٤٦) ينظر: آل تيمية، د.ت، ص٥١٣؛ والمرداوي، ١٤٢١هـ، ٤١١٠/٨.

(١٤٧) ينظر: السمعاني، ١٤١٩هـ، ١٦٠/٥.

(١٤٨) ابن عقيل، ١٤٢٠هـ، ٢٧٩/١.

استحببنا له أن يجنبه التعرض بالإثم...، والذي هو أهلٌ للرخصة الطالب للحق أو بالحق، أو الطالب للتخلص من الربا، أو الزنا، فيدله إلى مذهب من يرى التحيل للخلاص من الربا، والخلع لعدم وقوع الطلاق، وما شاكل ذلك»[149].

ويقول ابن القيم: «لا يجوز للمفتي تتبع الحيل المحرمة والمكروهة، ولا تتبع الرخص لمن أراد نفعه، فإن تتبع ذلك فسق وحرم استفتاؤه، فإن حسن قصده في حيلةٍ جائزةٍ، لا شبهة فيها ولا مفسدة، لتخليص المستفتي بها من حرجٍ، جاز ذلك، بل استحب»[150].

ثالثاً: أن يأخذ المفتي بالقول الذي يعتقده مرجوحاً في بعض الأحوال، وفقاً لقاعدة مراعاة الخلاف من أجل التيسير والتخفيف على المكلف، وذلك عندما يقع الفعل من المكلف، ويكون عمل المجتهد باجتهاده يفضي إلى التشديد عليه، فيأخذ المفتي باجتهاد غيره إذا قوي مأخذه، ولا يفضي إلى مخالفة الإجماع.

فالمنع من تتبع الرخص لا يعني التشديد، وعدم التيسير على المستفتين، فإن الأخذ بالرخص الشرعية، والتيسير وفق ضوابط الشريعة، أمر مطلوبٌ شرعاً، والواجب على المفتي أن يحمل الناس على الوسط، دون تشديدٍ أو انحلال، وقد ذكر الشاطبي أن المفتي البالغ ذروة الدرجة هو الذي يحمل الناس على المعهود الوسط فيما يليق بالجمهور، فلا يذهب بهم مذهب الشدة، ولا يميل بهم إلى طرف الانحلال، وعلل ذلك بأن المستفتي إذا ذُهب به مذهب الشدة والعنت والحرج بُغض إليه الدين، وأدَّى ذلك إلى الانقطاع عن سلوك طريق الآخرة، وأما إذا ذهب به مذهب الانحلال، كان مظنةً للمشي مع الهوى والشهوة، والميل إلى الرخص في الفتيا بإطلاق مضادٌّ للمشي على التوسط[151].

فالتيسير وإن كان مقصداً شرعياً متفقاً عليه إلا أنَّ ثمة تفاوتاً في التطبيق بين إفراطٍ وتفريط، فكون الشريعة مبنيةً على التيسير، لا يعني التساهل في الأحكام الشرعية، إذ لا بد أن يكون التيسير جارياً على مقاصد الشريعة، منضبطاً بضوابط الشرع، كي لا يفضي إلى التحلل من الأحكام الشرعية، وهذا الفارق بينه وبين التساهل.

المطلب الثاني: صور تتبع الرخص عند المستفتي

الواجب على المستفتي أن يستفتي من هو مستوفٍ لشروط الاستفتاء، ممن يثق بدينه وعلمه، وورعه، ويغلب على ظنه أنه أهل للفتوى، وقد نقل الرازي اتفاق العلماء على أنه لا يجوز للمستفتي أن يستفتي إلا من يغلب على ظنه أنه من أهل الاجتهاد والورع[152]، وليس له أن يستفتي من شاء[153]، فالاستفتاء إنما شُرِعَ من أجل طلب حكم الله — عز وجل — في المسألة، وخروجاً عن اتباع الهوى.

---

(١٤٩) ابن عقيل، ١٤٢٠هـ، ٢٨٣/١ — ٢٨٤.

(١٥٠) ابن القيم، ١٤١١هـ، ١٧٠/٤ — ١٧١.

(١٥١) ينظر: الشاطبي، ١٤١٥هـ، ٦٠٧/٤ — ٦٠٨.

(١٥٢) ينظر: فخر الدين الرازي، ١٤١٨هـ، ٨١/٦.

(١٥٣) ينظر: ابن عقيل، ١٤٢٠هـ، ٢٩٠/١ و٤٦٥/٥.

ويجب على المستفتي أيضاً أن يقصد باستفتائه الحق، لا تحقيق غرضه، وذكر ابن القيم أنه لا يجب على المفتي أن يفتي من لا يستفتي ديانةً وتعبداً لله عز وجل، وإنما يبحث عمن يفتيه بغرضه؛ لأنه يستفتي توصلاً إلى حصول غرضه بأي طريقٍ اتفق، فلا يجب على المفتي مساعدته؛ لأنه لا يريد الحق، بل يريد غرضه، ولهذا إذا وجد غرضه في أي مذهبٍ اتفق اتبعه وتمذهب به[154].

يقول ابن تيمية: «من لا يكون قصده في استفتائه وحكومته الحق، بل غرضه من يوافقه على هواه كائناً من كان، سواء كان صحيحاً أو باطلاً، فهذا سماعٌ لغير ما بعث الله به رسوله، فإن الله إنما بعث رسوله بالهدى ودين الحق، فليس على خلفاء رسول الله أن يفتوه ويحكموا له»[155].

ومن صور تتبع الرخص عند المستفتي ما يأتي:

الصورة الأولى: أن يأخذ بالفتوى المخالفة للنصوص الشرعية:

من صور تتبع الرخص عند المستفتي أن يأخذ بفتوى المفتي مع علمه بأنها مخالفةٌ لنصٍ شرعي، فلا يجوز له في هذه الحال أن يعمل بها.

يقول ابن تيمية: «العالم إذا أفتى المستفتي بما لم يعلم المستفتي أنه مخالفٌ لأمر الله – عز وجل –، فلا يكون المطيع لهؤلاء عاصياً، وأما إذا علم أنه مخالفٌ لأمر الله – عز وجل –، فطاعته في ذلك معصية لله – عز وجل –»[156].

الصورة الثانية: أن يأخذ بالقول الأسهل في كل مسألة:

من صور تتبع الرخص عند المستفتي أن يأخذ في كل مسألةٍ ما هو أهون عليه، وأخف من أقوال المفتين، بأن ينتقي من أقوال المفتين ما شاء، حتى يقع في الأخذ بشواذ الأقوال ونوادرها بحثاً عن الأسهل، وهذا الذي أجمع العلماء على تحريمه وتفسيقه، وهذا ما أشار إليه الإمام أحمد بقوله: «لو أن رجلاً عمل بكل رخصة، بقول أهل المدينة في السماع يعني في الغناء، وبقول أهل الكوفة في النبيذ، وبقول أهل مكة في المتعة، لكان فاسقاً»[157]، لأن ذلك يفضي إلى رقة الدين وذهابه، وقد نص القرافي على أن اتباع الهوى في الحكم أو الفتيا حرامٌ بالإجماع[158].

وقد وجد في هذا الزمان من المستفتين من يتنقل من مُفْتٍ لآخر بحثاً عن الفتوى الأسهل، وما تشتهيه نفسه، ولو كانت مخالفة لما يعتقده بقلبه، وربما بعضهم سأل المفتي هل أفتى أحدٌ بجواز هذا الفعل، فإذا أخبر بوجود من أفتى بذلك القول أخذ به، واعتبر ذلك مسوغاً له للعمل به.

---

(١٥٤) ينظر: ابن القيم، ١٤١١هـ، ١٩٩/٤.

(١٥٥) ابن تيمية، ١٤١٢هـ، ١٩٨/٢٨.

(١٥٦) ابن تيمية، ١٤١٢هـ، ٢٦١/١٩.

(١٥٧) آل تيمية، د.ت، ص٥١٨ – ٥١٩.

(١٥٨) ينظر: القرافي، ١٤١٦هـ، ص٩٢.

وأما إذا سأل المستفتي مفتياً في مسألة، وسأل مفتياً آخر في مسألةٍ أخرى، من غير قصدٍ للترخص، كأن يستفتي شافعياً في الوضوء، ويستفتي مالكياً في نقض الوضوء، فهذا جائزٌ كما سبق بيانه، ولا يعد هذا من تتبع الرخص؛ لأن للمستفتي العمل برأي من استفتاه، فإن فرضه أن يقلد عالماً أهلاً للفتوى، وقد فعل ذلك، وقد نص بعض الأصوليين على جواز ذلك[١٥٩].

يقول ابن القيم: «فله أن يستفتي من شاء من أتباع المذاهب الأربعة وغيرهم، ولا يجب عليه، ولا على المفتي أن يتقيد بأحدٍ من الأئمة الأربعة بإجماع الأمة، كما لا يجب على العالم أن يتقيد بحديث أهل بلده، أو غيره من البلاد، ولكن ليس له أن يتبع رخص المذاهب، وأخذ غرضه من أي مذهب وجده فيه، بل عليه اتباع الحق بحسب الإمكان»[١٦٠].

المبحث الخامس

موقف المستفتي من تعارض الفتوى

وفيه ثلاثة مطالب:

- المطلب الأول: الأقوال في المسألة.
- المطلب الثاني: أدلة الأقوال في المسألة.
- المطلب الثالث: الترجيح.

المطلب الأول: الأقوال في المسألة

إذا سأل المستفتي أكثر من مفتٍ، واختلف المفتون عليه في الفتوى، فهل للمستفتي أن يتخير بين أقوال المفتين أم ليس له أن يتخير، وصلة هذه المسألة بتتبع الرخص أن القول بتخيير المستفتي بين أقوال المفتين يفضي به إلى تتبع الرخص، وانتقاء القول الأسهل.

وقد اختلف الأصوليون في هذه المسألة على ستة أقوال:

القول الأول: يجب على المستفتي أن يتحرى، فيجتهد في الأخذ بقول الأعلم الأورع، ولا يجوز له أن يتخير بين الأقوال.

وقال بهذا بعض الشافعية[١٦١]، ورواية عند الحنابلة[١٦٢]، ورجحه أبو الحسين البصري[١٦٣][١٦٤]،

---

(١٥٩) ينظر: النووي، ١٤١١هـ، ص٨٠؛ والباني، ١٤٠١هـ، ص٩٤.

(١٦٠) ابن القيم، ١٤١١هـ، ٤/٢٠٢–٢٠٣.

(١٦١) ينظر: فخر الدين الرازي، ١٤١٨هـ، ٦/٨٢؛ والهندي، ١٤١٦هـ، ٨/٣٩٠٥.

(١٦٢) ينظر: آل تيمية، د.ت، ص٤٦٣؛ والطوفي، ١٤١٩هـ، ٣/٦٦٧؛ وابن مفلح (شمس الدين)، ١٤٢٠هـ، ٤/١٥٦٦.

(١٦٣) أبو الحسين محمد بن علي الطيب البصري المعتزلي، ولد بالبصرة، ومن مؤلفاته: المعتمد في أصول الفقه، وشرح العمد، توفي ببغداد سنة ٤٣٦هـ. ينظر: الذهبي، ١٤١٣هـ، ١٧/٥٨٧؛ وابن خلكان، ١٣٩٨هـ، ٤/٢٧١.

(١٦٤) ينظر: أبو الحسين البصري، ١٤٠٣هـ، ٢/٣٦٤؛ وأبو الحسين البصري، ١٤١٠هـ، ٢/٣١١.

والجويني[١٦٥]، والسمعاني[١٦٦]، وابن الصلاح[١٦٧]، والشاطبي[١٦٨].

القول الثاني: يجوز للمستفتي أن يتخير بين أقوال المفتين، فيأخذ بقول أيهم شاء.

ورجح هذا القول أبو يعلى[١٦٩]، وأبو الخطاب[١٧٠][١٧١]، والنووي، والآمدي[١٧٢]، وابن التلمساني[١٧٣][١٧٤]، وابن النجار[١٧٥].

القول الثالث: يأخذ المستفتي بأخف الأقوال وأسهلها[١٧٦].

القول الرابع: يأخذ المستفتي بأشد الأقوال وأغلظها[١٧٧].

القول الخامس: يأخذ المستفتي بقول أسبقهم إليه[١٧٨].

القول السادس: يسأل مفتياً آخر، ويأخذ بفتوى من يوافقه[١٧٩].

المطلب الثاني: أدلة الأقوال في المسألة

دليل القول الأول:

استدل القائلون بلزوم التحري وعدم التخير بين الأقوال بالآتي:

١ — إن أقوال المفتين في حق العامي تنزل منزلة الأدلة المتعارضة في حق المجتهد، فكما يجب على المجتهد الترجيح بينها، يجب على العامي أيضاً أن يرجح بين أقوال المفتين.

٢ — إن الله — عز وجل — أمر عند التنازع بالرد إليه وإلى رسوله — صلى الله عليه وسلم —، وقد تنازع المستفتي في مسألته مجتهدان، فوجب أن يردها إلى الله

---

(١٦٥) ينظر: الجويني، ١٤١٢هـ، ٨٧٩/٢.

(١٦٦) ينظر: السمعاني، ١٤١٩هـ، ١٤٤/٥.

(١٦٧) ينظر: ابن الصلاح، ١٤١٣هـ، ص١٤٧.

(١٦٨) ينظر: الشاطبي، ١٤١٥هـ، ٥٠١/٤.

(١٦٩) ينظر: أبو يعلى، ١٤١٠هـ، ١٢٢٧/٤.

(١٧٠) أبو الخطاب محفوظ بن أحمد بن الحسن الكلوذاني البغدادي الحنبلي، ولد سنة ٤٣٢هـ، ومن مؤلفاته: التمهيد في أصول الفقه، والانتصار في المسائل الكبار، والهداية في الفقه، توفي سنة ٥١٠هـ. ينظر: الذهبي، ١٤١٣هـ، ٣٤٨/١٩؛ وابن العماد، ١٣٩٩هـ، ٢٧/٤.

(١٧١) ينظر: أبو الخطاب الكلوذاني، ١٤٠٦هـ، ٤٠٥/٤.

(١٧٢) ينظر: الآمدي، ١٤٠٢هـ، ٢٣٧/٤.

(١٧٣) أبو محمد عبدالله بن محمد بن علي الفهري المصري الشافعي، المعروف بابن التِّلِمساني نسبة إلى بلدة تلمسان، ولد سنة ٥٦٧هـ، ومن مؤلفاته: شرح المعالم في أصول الفقه، وشرح التنبيه، توفي سنة ٦٤٤هـ. ينظر: ابن السبكي، ١٩٩٢م، ١٦٠/٨؛ والبغدادي، ١٣٨٧هـ، ٤٦٠/٥.

(١٧٤) ينظر: ابن التلمساني، ١٤١٩هـ، ٤٥٤/٢.

(١٧٥) ينظر: ابن النجار، ١٤١٣هـ، ٥٨٠/٤.

(١٧٦) ينظر: السمعاني، ١٤١٩هـ، ١٤٥/٥؛ والزركشي، =

=د.ت، ٣١٤/٦.

(١٧٧) ينظر: ابن الصلاح، ١٤١٣هـ، ص١٤٦؛ والنووي، ١٤١١هـ، ص٧٨؛ وابن حمدان، ١٤٠٤هـ، ص٨٠؛ وآل تيمية، د.ت، ص٤٦٣؛ والزركشي، د.ت، ٣١٣/٦.

(١٧٨) ينظر: الجويني، ١٤٢٤هـ، ص٥٤٢؛ والزركشي، د.ت، ٣١٤/٦.

(١٧٩) ينظر: ابن الصلاح، ١٤١٣هـ، ص١٤٦؛ والنووي، ١٤١١هـ، ص٧٨؛ وابن حمدان، ١٤٠٤هـ، ص٨٠؛ وآل تيمية، د.ت، ص٤٦٣.

ورسوله، وذلك بالرجوع إلى الأدلة الشرعية، وهذا أبعد عن متابعة الهوى والشهوة، واختيار أحد المذهبين بالهوى مضادٌ للرجوع إلى الله ورسوله.

٣ – إن طريق معرفة هذه الأحكام هو الظن، والظن في تقليد الأعلم والأروع أكثر، فكان المصير إليه واجباً[١٨٠].

٤ – إن القول بالتخيير بين أقوال المفتين يفضي إلى اتباع الهوى في الاختيار وما يوافق غرضه، وإلى تتبع رخص المذاهب[١٨١].

يقول الشاطبي عن تخيير العامي: «قد استند في فتواه إلى شهوته وهواه، واتباع الهوى عين مخالفة الشرع، ولأن العامي إنما حكم العالم على نفسه ليخرج عن اتباع هواه»[١٨٢].

٥ – إن القول بالتخيير يفضي إلى إسقاط التكليف في كل مسألةٍ مختلفٍ فيها؛ لأن حاصل الأمر مع القول بالتخيير أن للمكلف أن يفعل إن شاء، ويترك إن شاء، وهو عين إسقاط التكليف، بخلاف ما إذا تقيد بالترجيح، فإنه يكون متبعاً للدليل، ولا يكون متبعاً للهوى، ولا مسقطاً للتكليف[١٨٣].

دليل القول الثاني:

استدل القائلون بجواز التخيير بين الأقوال بالآتي:

١ – أن العامي ليس من أهل الاجتهاد، وفرضه أن يقلد عالماً أهلاً لذلك، وقد فعل ذلك بأخذه بقول من شاء من المفتين[١٨٤].

٢ – أن الصحابة – رضي الله عنهم – والعلماء في كل عصر لم ينكروا على العوام ترك النظر في أحوال العلماء، وقد كان الصحابة – رضي الله عنهم – يختلفون في المسائل، وكان فيهم الفاضل والمفضول، ولم ينقل عن أحدٍ منهم أنه أوجب على المستفتي أن يأخذ بقول الأفضل[١٨٥].

٣ – أنه يتعذر على العامي معرفة الأفضل[١٨٦].

دليل القول الثالث:

استدل القائلون بالأخذ بأخف الأقوال وأسهلها بقوله تعالى: ﴿يُرِيدُ ٱللَّهُ بِكُمُ ٱلْيُسْرَ وَلَا يُرِيدُ بِكُمُ ٱلْعُسْرَ﴾ (البقرة:١٨٥)، وقوله تعالى: ﴿وَمَا جَعَلَ عَلَيْكُمْ فِى ٱلدِّينِ مِنْ حَرَجٍ﴾ (الحج:٧٨)، ووجه الاستدلال أن الشريعة مبنيةٌ على التيسير ورفع الحرج، فدل هذا على جواز الأخذ بأيسر الأقوال[١٨٧].

دليل القول الرابع:

استدل القائلون بالأخذ بأغلظ الأقوال بأن

---

(١٨٠) ينظر: فخر الدين الرازي، ١٤١٨هـ، ٨١/٦؛ وابن قدامة، ١٤٢٢هـ، ١٠٢٥/٣؛ والشاطبي، ١٤١٥هـ، ٥٠١/٤؛ والهندي، ١٤١٦هـ، ٣٩٠٦/٨.

(١٨١) ينظر: الشاطبي، ١٤١٥هـ، ٥٠٢/٤.

(١٨٢) الشاطبي، ١٤١٥هـ، ٥٠٩/٤.

(١٨٣) الشاطبي، ١٤١٥هـ، ٥٠٢/٤.

(١٨٤) ينظر: النووي، ١٤١١هـ، ص٨٠.

(١٨٥) ينظر: فخر الدين الرازي، ١٤١٨هـ، ٨١/٦، والهندي، ١٤١٦هـ، ٣٩٠٦/٨.

(١٨٦) ينظر: الهندي، ١٤١٦هـ، ٣٩٠٦/٨.

(١٨٧) ينظر: السمعاني، ١٤١٩هـ، ١٤٤/٥؛ وابن حمدان، ١٤٠٤هـ، ص٨٠.

القول الأغلظ أحوط، ولأن الحق ثقيل[(١٨٨)].

دليل القول الخامس:

استدل القائلون بلزوم الأخذ بقول الأسبق بأنه لزمه الأخذ بقوله حينما سأله أولاً[(١٨٩)].

دليل القول السادس:

استدل القائلون بسؤال مفتٍ آخر، والأخذ بفتوى من يوافقه، بأن فتوى المفتي الثالث تفيد غلبة الظن، وهي من باب تعاضد الأدلة، كما هو الحال في تعدد الأدلة[(١٩٠)].

المطلب الثالث: الترجيح

الذي يظهر رجحانه – والله تعالى أعلم – أنه يجب على المستفتي أن يتحرى، ويبحث عن الراجح من الأقوال بحسبه واستطاعته[(١٩١)]، فيبحث عن الأوثق من المفتين، ويأخذ بقول الأعلم، وليس له أن يتخير مع إمكانية الترجيح بالتحري، ويمكنه معرفة الأعلم – كما يقول الرازي – بالتسامع، والقرائن، دون البحث في نفس العلم، والعامي أهلٌ لذلك، فلا ينبغي أن يخالف الظن بالتشهي، ومثَّل لذلك بما لو وجد في البلد طبيبان، وقد اختلفا في الدواء، فإذا خالف الأفضل منهما، فإنه يكون مقصراً[(١٩٢)].

وأما إذا تساوى المفتيان عنده من كل وجه، وتعذر عليه ترجيح أحدهما، جاز له حينئذٍ أن يأخذ بقول أيهما شاء؛ لأنه ليس بعض المفتين أولى بقبول قوله من بعض، ولأن المفتيين إذا استويا صار الأخف رخصةً[(١٩٣)].

ولا يعتبر هذا التخيير من تتبع الرخص؛ لأن هذا التخيير يكون في الخلاف السائغ المعتبر، وفي أحوالٍ نادرةٍ، إذ لا يكون إلا بعد حصول التساوي، والعجز عن الترجيح، بخلاف تتبع الرخص الذي يأخذ فيه بالأقوال الشاذة والنادرة، ويكون في جميع المسائل الخلافية.

وقد قال بهذا بعض الأصوليين، ومن أقوالهم الدالة على ذلك الآتي:

- يقول أبو الحسين البصري بعد أن رجح القول بوجوب الاجتهاد في الأخذ بقول الأعلم: «فإن اجتهد في أحدهم فاستوى عنده علمهم ودينهم، كان مخيراً في الأخذ بأي أقاويلهم شاء، فأيها اختاره وجب عليه»[(١٩٤)]، وقال: «إذا تساوت عنده يكون مخيراً في استفتاء من شاء منهم بعد أن يعدل عن طريقة الهوى فيه»[(١٩٥)].

(١٨٨) ينظر: ابن الصلاح، ١٤١٣هـ، ص١٤٦؛ وابن حمدان، ١٤٠٤هـ، ص٨٠.

(١٨٩) ينظر: الزركشي، د.ت، ٦/٣١٤.

(١٩٠) ينظر: ابن حمدان، ١٤٠٤هـ، ص٨٠.

(١٩١) ينظر: ابن القيم، ١٤١١هـ، ٤/٢٠٣.

(١٩٢) ينظر: فخر الدين الرازي، ١٤١٨هـ، ٦/٨٣.

(١٩٣) ينظر: أبو الحسين البصري، ١٤٠٣هـ، ٢/٣٦٤

(١٩٤) أبو الحسين البصري، ١٤٠٣هـ، ٢/٣٦٤.

(١٩٥) أبو الحسين البصري، ١٤١٠هـ، ٢/٣١٢.

● ويقول الغزالي: «الأولى عندي أنه يلزمه اتباع الأفضل، فمن اعتقد أن الشافعي أعلم، والصواب على مذهبه أغلب، فليس له أن يأخذ بمذهب مخالفه بالتشهي، وليس للعامي أن ينتقي من المذاهب في كل مسألة أطيبها عنده فيتوسع، بل هذا الترجيح عنده كترجيح الدليلين المتعارضين عند المفتي، فإنه يتبع ظنه في الترجيح، فكذلك ها هنا، وإن صوبنا كل مجتهد، ولكن الخطأ ممكن بالغفلة عن دليل قاطع، وبالحكم قبل تمام الاجتهاد واستفراغ الوسع، والغلط على الأعلم أبعد لا محالة، وهذا التحقيق وهو أنا نعتقد أن لله تعالى سراً في رد العباد إلى ظنونهم حتى لا يكونوا مهملين متبعين للهوى، مسترسلين استرسال البهائم، من غير أن يلزمهم لجام التكليف...، فما دمنا نقدر على ضبطهم بضابط، فذلك أولى من تخييرهم وإهمالهم، كالبهائم والصبيان، أما إذا عجزنا عند تعارض مفتيين وتساويهما، أو عند تعارض دليلين، فذلك ضرورة»(١٩٦)، ثم قال: «فهذا هو الأصح عندنا، والأليق بالمعنى الكلي في ضبط الخلق بلجام التقوى والتكليف»(١٩٧).

● ويقول أبو الخطاب الكلوذاني: «فإن استويا عنده في العلم والدين، كان مخيراً في الأخذ بأي أقاويلهم شاء؛ لأنه ليس بعضهم بقبول قوله أولى من بعض...، فإن استويا عنده في جميع الأحوال، وأفتاه أحدهما بالأشد، والآخر بالأخف، فهو مخير؛ لأن له أن يقلد أيهما شاء في الابتداء قبل الفتوى، فكذلك له أن يختار قول أيهما شاء بعد الفتوى»(١٩٨)، وقال: «إن المفتيين إذا استويا عنده صار الأخف رخصة لا عزيمةً يجب فعلها»(١٩٩).

● ويقول ابن الصلاح: «والمختار أن عليه أن يجتهد ويبحث عن الأرجح، فإنه حكم التعارض وقد وقع، فإن لم يترجح أحدهما عنده استفتى آخر، وعمل بفتوى من وافقه الآخر، فإن تعذر ذلك، وكان اختلافهما في الحظر والإباحة، وقبل العمل اختار جانب الحظر والترك، فإنه أحوط، وإن تساويا من كل وجهٍ خيرناه بينهما، وإن أبينا التخيير في غيره؛ لأنه ضرورة، وفي صورةٍ نادرة»(٢٠٠)، وقال: «ليس له أن يتبع في ذلك مجرد التشهي والميل إلى ما وجد عليه أباه وأهله قبل تأمله والنظر في أصوله»(٢٠١).

● ويقول مجد الدين أبو البركات(٢٠٢): «إذا استفتى عالمين فأفتاه أحدهما بالإباحة، والآخر بالحظر، فله أن يأخذ بقول أيهما شاء، ولا يلزمه

---

(١٩٦) الغزالي، د.ت، ٤/١٥٤ – ١٥٥.

(١٩٧) الغزالي، د.ت، ٤/١٥٦.

(١٩٨) أبو الخطاب الكلوذاني، ١٤٠٦هـ، ٤/٤٠٥ – ٤٠٦.

(١٩٩) أبو الخطاب الكلوذاني، ١٤٠٦هـ، ٤/٤٠٨.

(٢٠٠) ابن الصلاح، ١٤١٣هـ، ص١٤٧.

(٢٠١) ابن الصلاح، ١٤١٣هـ، ص١٤١.

(٢٠٢) أبو البركات عبدالسلام بن عبدالله بن الخضر بن محمد بن علي بن تيمية الحراني، الحنبلي، ولد بحران سنة ٥٩٠هـ، ومن مؤلفاته: تفسير القرآن العظيم، والمنتقى في أحاديث الأحكام، والمحرر في الفقه، توفي سنة ٦٥٢هـ. ينظر: الذهبي، ١٤١٣هـ، ٢٣/٢٩١؛ والزركلي، د.ت، ٤/٦.

الأخذ بالحظر، هذا كلامه – أي الإمام أحمد – في رواية الحسن بن زياد لما سأله عن مسألة في الطلاق، فقال: إن فعل كذا حنث، فقلت: إن أفتاني إنسان لا أحنث، قال: تعرف حلقة المدنيين، قلت: فإن أفتوني به حلَّ، قال: نعم، وهذه فيما إذا استويا عنده في العلم والدين»[(٢٠٣)].

• ويقول ابن تيمية: «إذا أفتى أحد المجتهدين بالحظر، والآخر بالإباحة، وتساوت فتواهما عند العامي، فإنه يكون مخيراً في الأخذ بأيهما شاء، فإذا اختار أحدهما تعين القول الذي اختاره»[(٢٠٤)].

وتخيير العامي في هذه الحال لا يعتبر تتبعاً للرخص، كما يقول ابن تيمية: «التخيير في الفتوى، والترجيح بالشهوة، ليس بمنزلة تخير العامي في تقليد أحد المفتين، ولا من قبيل اختلاف المفتين على المستفتي، بل كل ذلك راجعٌ إلى شخصٍ واحد، وهو صاحب المذهب، فهو كاختلاف الراويتين عن النبي – صلى الله عليه وسلم – راجعٌ إلى شخصٍ واحد، وهو الإمام، فكذلك اختلاف الأئمة راجعٌ إلى شريعة رسول الله – صلى الله عليه وسلم –، حتى إن من يقول عن تعارض الأدلة يوجب التخيير، لا يقول إنه يختار لكل مستفتٍ ما أحب، بل غايته أنه يختار قولاً يعمل به، ويفتي به دائماً»[(٢٠٥)]، ويقول: «إذا جُوِّز للعامي أن يقلد من شاء، فالذي يدل عليه كلام أصحابنا وغيرهم، أنه لا يجوز له أن يتتبع الرخص مطلقاً»[(٢٠٦)].

المبحث السادس

استفتاء من عرف بالفتوى بالأسهل

كثر في هذا الزمان نظراً لكثرة المفتين تعمد سؤال من يُعرفُ بالأخذ بأسهل الأقوال وأخفها، والمفتي الذي يفتي بالأسهل لا يخلو من حالين:

الحال الأولى: أن يكون المفتي معروفاً بالتساهل في الفتوى، وتتبع الرخص، فهذا لا يجوز استفتاؤه، وقد نص الأصوليون على ذلك.

يقول ابن الصلاح: «لا يجوز للمفتي أن يتساهل في الفتوى، ومن عُرِفَ بذلك لم يجز أن يُستفتى»[(٢٠٧)].

ويقول ابن مفلح: «يحرم التساهل في الفتيا، واستفتاء من عُرِفَ بذلك»[(٢٠٨)].

ومن صور التساهل أن يتساهل في طلب الأدلة وطرق الأحكام، والترجيح بينها، أو يتساهل في طلب الرخص وتأول الشبه، أو يأخذ بالقول الأيسر والأسهل من بطون الكتب، ويترك الأخذ بالقول المؤيد بنصٍ شرعي.

---

(٢٠٣) آل تيمية، د.ت، ص٤٦٧؛ ينظر: النووي، ١٤١١هـ، ص٨٠.

(٢٠٤) آل تيمية، د.ت، ص٥١٩ – ٥٢٠.

(٢٠٥) آل تيمية، د.ت، ص٥٣٧ – ٥٣٨.

(٢٠٦) آل تيمية، د.ت، ص٥١٨.

(٢٠٧) ابن الصلاح، ١٤١٣هـ، ص٦٥.

(٢٠٨) ابن مفلح (برهان الدين)، ١٤٠٠هـ، ١٠/٢٥.

الحال الثانية: ألا يكون المفتي معروفاً بالتساهل وتتبع الرخص، وإنما يفتي بما يعتقد رجحانه، لكنه يرجح أسهل الأقوال عند حصول الاختلاف، وتساوي الأقوال في نظره، فهذا يجوز الأخذ بفتواه إذا كان أهلاً للفتوى، بأن يكون مشهوداً له بالعلم؛ لأن فرض العامي – كما ذكر الباجي[٢٠٩] – هو الأخذ بقول العالم، وإذا فعل ذلك فقد أدى الواجب عليه، وإلا كان مخالفاً لقول الله – عز وجل –: ﴿فَسْـَٔلُوٓا۟ أَهْلَ ٱلذِّكْرِ إِن كُنتُمْ لَا تَعْلَمُونَ﴾ (النحل: ٤٣)، بسؤاله ممن هو ليس من أهل الذكر.

فالواجب على المستفتي أن يبحث عن المفتي المؤهل للفتوى، وهو العالم الورع، ويتحرى في إصابة ذلك، متجرداً عن صفوف الهوى والتعصب، وأن يكون قصده من الفتيا طلب الحق ومعرفة حكم الله – عز وجل – في المسألة، دون البحث عن أسهل الأقوال وأيسرها، ومتى ما تحرى الصواب، وتجرد عن دواعي الهوى، فإنه يثاب على ذلك أصاب الحق أم أخطأه.

الخاتمة

الحمد لله وحده، والصلاة والسلام على من لا نبي بعده، وبعد، فأوجز أهم نتائج البحث في النقاط الآتية:

أولاً: معنى تتبع الرخص هو: الأخذ بأيسر الأقوال دون مستند شرعي، وهذا يدل على أن قصد المتبع للرخص هو الأخذ بأيسر الأقوال وأسهلها دون اعتبار موجبٍ شرعيٍ، من ترجيحٍ أو تقليد، وأن هذا هو ديدنه وطريقته في جُلِّ الأحكام الشرعية، لذا وصف بالتتبع.

ثانياً: أجمع العلماء على تحريم تتبع الرخص؛ لأنه مبنيٌّ على اتباع الهوى والتشهي، ولأنه يفضي إلى الاستهانة بالدين، وإلى حل رباط التكليف، والانسلاخ من الدين، لذا وصفوا المتتبع للرخص بالزندقة، وأنه متجوزٌ في دينه، متعدٌ لحق الله تعالى.

ثالثاً: يرجع سبب الخلاف في تتبع الرخص إلى الخلاف في حكم الالتزام بمذهبٍ معين، فالقول بعدم وجوب التزام مذهبٍ معينٍ مطلقاً يفضي إلى تتبع رخص المذاهب، والقول الراجح هو أنه لا يلزم التمذهب بمذهبٍ معين، فللمستفتي أن يستفتي من شاء، لكن بشرط عدم تتبع الرخص، وللمستفتي أيضاً أن يسأل مفتياً في مسألة، ويسأل مفتياً آخر في مسألةٍ أخرى، كأن يسأل حنفياً في الطهارة، ومالكياً في الوضوء، لكن من غير قصد الترخص.

رابعاً: الانتقال من مذهبٍ إلى آخر له أسبابٌ عدة، وقد اختلف الأصوليون في حكم الانتقال بين المذاهب، والراجح هو جواز الانتقال إذا اعتقد رجحان القول الذي انتقل إليه، وكان انتقاله لمسوغٍ شرعيٍ، لا بقصد الهوى والتشهي.

---

(٢٠٩) ينظر: الباجي، ١٤٠٩هـ، ص٦٤٢.

خامســاً: التلفيق هو الإتيان في مسألةٍ واحدةٍ بكيفيةٍ لا يقول بها مجتهد، وهو جائزٌ إذا وقع اتفاقاً من غير قصد تتبع الرخص، لئلا يفضي الأخذ به مطلقاً إلى تتبع الرخص.

سادســاً: الواجب على المفتي أن يفتي بما يعتقده، ويحرم عليه أن يتتبع الرخص، ومن صور تتبع الرخص عند المفتي أن يفتي نفسه، أو قريبه، أو من يرجو نفعه، بما لا يفتي به غيره، أو أن يأخذ بأيسر الأقوال دون النظر في الأدلة، محتجاً بالخلاف في المسألة، أو أن يتحرى الفتوى بما يوافق هوى المستفتي، ويتحرج من فتواه بما يخالف هواه، أو أن يتتبع الحيل.

سابعاً: الواجب على المستفتي أن يستفتي من هو مستوفٍ لشروط الإفتاء، ممن يثق بدينه وعلمه، وأن يقصد باستفتائه الحق، ويحرم عليه أن يتتبع الرخص، ومن صور تتبع الرخص عند المستفتي أن يأخذ بالقول الأسهل في كل مسألة، فيأخذ بشواذ الأقوال ونوادرها، أو أن يتنقل من مُفْتٍ لآخر بحثاً عن القول الذي يوافق هواه، أو يأخذ بالفتوى مع علمه بأنها تخالف نصاً شرعياً.

ثامنــاً: التيسير مقصدٌ شرعي، وتحريم تتبع الرخص لا يعني التشديد في الأحكام الشرعية وعدم التيسير، فإن الأخذ بالرخصة الشرعية والتيسير وفق ضوابط الشريعة أمرٌ مطلوب شرعاً، والواجب على المفتي أن يحمل الناس على الوسط دون التشديد، أو الانحلال والتساهل، فللمفتي أن يأخذ بالقول الأسهل عند تكافؤ الأدلة وتساويها في نظره، أو من أجل تخليص المستفتي مما وقع فيه بقصد التيسير عليه، فيدله على مذهبٍ له فيه رخصة، وله أيضاً أن يأخذ بالقول المرجوح في اعتقاده تيسيراً على المكلف، وفقاً لقاعدة مراعاة الخلاف بشروطها المعتبرة.

تاسعاً: يجب على المستفتي أن يتحرى الراجح بحسبه، فيبحث عن الأوثق من المفتين عند اختلافهم، فيأخذ بفتوى الأوثق، فإن تساويا جاز له أن يختار من شاء، ولا يعتبر هذا من تتبع الرخص؛ لأن هذا يكون في الخلاف السائغ، وعند حصول التساوي، وليس في جميع الأحوال.

عاشراً: استفتاء من عرف بالفتوى الأسهل لا يخلو من حالين: إما أن يكون المفتي معروفاً بالتساهل وتتبع الرخص، فلا يجوز الأخذ بفتواه، وإما ألا يكون معروفاً بالتساهل، وإنما يفتي بما يعتقد رجحانه، ويأخذ بالقول الأسهل عند وقوع الاختلاف، وتساوي الأدلة في نظره، فهذا يجوز الأخذ بفتواه.

فهرس المصادر والمراجع

ابن التلمساني، أبو محمد عبد الله بن محمد الفهري (ت٦٤٤هـ). *شرح المعالم في أصول الفقه*. تحقيق: عادل عبدالموجود، وعلي معوض. ط١. بيروت: عالم الكتب، ١٤١٩هـ.

ابن الحاجب، جمال الدين أبو عمرو عثمان (ت٥٧١هـ). *منتهى الوصول والأمل في علمي*

الأصول والجدل. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٥هـ.

ابن السبكي، تاج الدين عبد الوهاب بن تقي الدين (ت٧٧١هـ). *جمع الجوامع في أصول الفقه*. علق عليه ووضع حواشيه: عبدالمنعم خليل إبراهيم. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢١هـ.

ـــــــــــ، *شرح جلال الدين المحلي على جمع الجوامع*. ضبطه: محمد شاهين. ط١. بيروت: دار عالم الكتب، ١٤١٨هـ.

ـــــــــــ، طبقات الشافعية الكبرى. تحقيق: د. عبدالفتاح الحلو، ود. محمود الطناحي. مصر: دار هجر، ١٩٩٢م.

ابن الصلاح، أبو عمرو عثمان الشهرزوري (ت٦٤٣هـ). *أدب الفتوى وشروط المفتي وصفة المستفتي وأحكامه وكيفية الفتوى والاستفتاء*. تحقيق: د. رفعت فوزي. ط١. القاهرة: مكتبة الخانجي، ١٤١٣هـ.

ابن العماد الحنبلي، عبد الحي بن أحمد بن محمد (ت١٠٨٩هـ). *شذرات الذهب في أخبار من ذهب*. ط١. بيروت: دار الفكر، ١٣٩٩هـ.

ابن اللحام، علاء الدين أبو الحسن علي بن محمد (ت٨٠٣هـ). *المختصر في أصول الفقه على مذهب الإمام أحمد*. تحقيق: د. محمد مظهر بقا. ط٢. مكة المكرمة: مركز إحياء التراث بجامعة أم القرى، ١٤٢٢هـ.

ابن النجار، تقي الدين محمد بن أحمد الحنبلي (ت٩٧٢هـ). *شرح الكوكب المنير*. تحقيق: د. محمد الزحيلي، ود. نزيه حماد. الرياض: مكتبة العبيكان، ١٤١٣هـ.

ابن الهمام، كمال الدين محمد بن عبد الواحد (ت٨٦١هـ). *التحرير. مطبوع مع التقرير والتحبير*. ط١. بيروت: دار الفكر، ١٤١٧هـ.

ابن إمام الكاملية، كمال الدين محمد (ت٨٧٤هـ). *تيسير الوصول إلى منهاج الأصول من المنقول والمعقول*. تحقيق: د. عبدالفتاح الدخميسي. ط١. مصر: مطبعة الفاروق، ١٤٢٣هـ.

ابن أمير الحاج، أبو عبد الله شمس الدين محمد (ت٨٧٩هـ). *التقرير والتحبير في علم الأصول*. ط١. بيروت: دار الفكر، ١٤١٧هـ.

ابن تيمية،أحمد بن عبد الحليم (ت ٧٢٨هـ). *مجموع فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية*. جمع وترتيب: عبدالرحمن بن محمد بن قاسم وابنه محمد. الرياض: دار عالم الكتب، ١٤١٢هـ.

ابن جزي، أبو القاسم محمد بن أحمد الكلبي (ت٧٤١هـ). *تقريب الوصول إلى علم الأصول*. تحقيق: د. محمد المختار الشنقيطي. ط١. القاهرة: مكتبة ابن تيمية، ١٤١٤هـ.

ابن حجر، أبو الفضل أحمد بن علي العسقلاني (ت٨٥٢هـ). *الدرر الكامنة في أعيان المائة*

الثامنة. الهند: مطبعة مجلس المعارف العثمانية، ١٣٩٢هـ.

ابن حزم، أبو محمد علي بن أحمد (ت ٤٥٦هـ). *مراتب الإجماع*. بيروت: دار الكب العلمية، د.ت.

______، *الإحكام في أصول الأحكام*. بيروت: دار الكتب العلمية، د.ت.

ابن حمدان، أحمد الحراني الحنبلي (ت٦٩٥هـ). *صفة الفتوى والمفتي والمستفتي*. تخريج وتعليق: محمد ناصر الدين الألباني. ط٤. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٤هـ.

ابن حميد، محمد بن عبد الله (ت١٢٩٥هـ). *السحب الوابلة على ضرائح الحنابلة*. تحقيق: د. بكر أبو زيد، ود. عبدالرحمن العثيمين. ط١. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤١٦هـ.

ابن خلكان، أبو العباس شمس الدين أحمد بن محمد (ت٦٨١هـ). *وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان*. تحقيق: إحسان عباس. بيروت: دار صادر، ١٣٩٨هـ.

ابن عابدين، محمد أمين بن عمر (ت١٢٥٢هـ). *حاشية ابن عابدين*. ط٢. بيروت: دار الفكر، ١٣٨٦هـ.

ابن عبد السلام، أبو محمد عز الدين عبد العزيز (ت٦٦٠هـ). *قواعد الأحكام في مصالح الأنام*. بيروت: مؤسسة الريان، ١٤١٩هـ.

ابن عبد البر، أبو عمر يوسف بن عبد الله (ت٤٦٣هـ). *جامع بيان العلم وفضله*. تحقيق: أبو الأشبال الزهيري. ط٤. الدمام: دار ابن الجوزي، ١٤١٩هـ.

ابن عقيل، أبو الوفاء علي بن عقيل بن محمد (ت٥١٣هـ). *الواضح في أصول الفقه*. تحقيق: د. عبدالله التركي. ط١. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٢٠هـ.

ابن فارس، أبو الحسين أحمد بن زكريا (ت٣٩٥هـ). *معجم مقاييس اللغة*. تحقيق: عبدالسلام هارون. بيروت: دار الجيل، د.ت.

ابن فرحون، إبراهيم بن علي بن محمد (ت٧٩٩هـ). *الديباج المذهب في معرفة أعيان علماء المذهب*. تحقيق: مأمون الجنان. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٧هـ.

ابن قدامة، موفق الدين عبد الله بن أحمد المقدسي (ت٦٢٠هـ). *روضة الناظر وجنة المناظر في أصول الفقه على مذهب الإمام أحمد*. تحقيق: د. عبدالكريم النملة. ط٦. الرياض: مكتبة الرشد، ١٤٢٢هـ.

ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر (ت٧٥١). *إعلام الموقعين عن رب العالمين*. رتبه وضبطه: محمد عبدالسلام إبراهيم. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١١هـ.

ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر (ت٧٧٤). *البداية والنهاية*. عناية: عبدالرحمن اللادقي ومحمد بيضون. ط١. بيروت: دار المعرفة، ١٤١٦هـ.

ابن مفلح، برهان الدين بن إبراهيم بن محمد (ت٨٨٤هـ). *المبدع شرح المقنع*. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٠هـ.

________، *المقصد الأرشد في ذكر أصحاب الإمام*. تحقيق: د. عبدالرحمن العثيمين. ط١. مصر: مطبعة المدني، الرياض: مكتبة الرشد، ١٤١٠هـ.

ابن مفلح، شمس الدين أبو عبد الله محمد المقدسي (ت٧٦٣هـ). *أصول الفقه*. تحقيق: د. فهد السدحان. ط١. الرياض: مكتبة العبيكان، ١٤٢٠هـ.

ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم (ت٧١١هـ). *لسان العرب*. ط٢. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٢هـ.

أبو الحسين البصري، محمد بن علي بن الطيب (ت٤٣٦هـ). *المعتمد في أصول الفقه*. تقديم: خليل الميس. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٣هـ.

________، *شرح العمد*. تحقيق: د. عبدالحميد أبو زنيد. ط١. المدينة النبوية: مكتبة العلوم والحكم، ١٤١٠هـ.

أبو الخطاب الكلوذاني، محفوظ بن أحمد الحنبلي (ت٥١٠هـ). *التمهيد في أصول الفقه*. تحقيق: د. مفيد أبو عمشة، ود. محمد إبراهيم. ط١. مكة المكرمة: مطبوعات مركز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي بجامعة أم القرى، ١٤٠٦هـ.

أبو داود السجستاني، سليمان بن الأشعث (ت٢٧٥هـ). *سنن أبي داود*. تعليق: عزت عبيد الدعاس وعادل السيد. سوريا: دار الحديث، د.ت.

أبو زرعة، أحمد بن عبد الرحيم بن الحسين العراقي (ت٨٢٦هـ). *الغيث الهامع شرح جمع الجوامع*. تحقيق: مكتب قرطبة للبحث العلمي. ط١. مصر: مطبعة الفاروق، ١٤٢٠هـ.

أبو يعلى، محمد بن الحسين (ت٤٥٨هـ). *العدة في أصول الفقه*. تحقيق: د. أحمد المباركي. ط٢. ١٤١٠هـ.

آل تيمية، مجد الدين عبد السلام بن تيمية (ت٦٥٢هـ)؛ وعبد الحليم بن تيمية (ت٦٨٢هـ)؛ وأحمد بن تيمية (٧٢٨هـ). *المسودة في أصول الفقه*. تحقيق: محمد محيي الدين عبدالحميد. بيروت: دار الكتاب العربي، د.ت.

الآمدي، علي بن محمد (ت٦٣١هـ). *الإحكام في أصول الأحكام*. تعليق: عبدالرزاق عفيفي.

ط٢. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٢هـ.

الأسنوي، عبد الرحيم بن الحسن بن علي (ت٧٧٢هـ). *نهاية السول في شرح منهاج الوصول إلى علم الأصول*. بيروت: دار الكتب العلمية، د.ت.

الألباني، محمد ناصر الدين (ت١٤٢٠هـ). *صحيح سنن أبي داود*. ط٢. الرياض: مكتبة المعارف. ١٤٢٢هـ.

الأنصاري، عبد العلي محمد بن نظام الدين (ت١٢٢٥هـ). *فواتح الرحموت بشرح مسلم الثبوت*. ط١. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٤١٨هـ.

البابرتي، محمد بن محمد بن محمود (ت٧٨٦هـ). *الردود والنقود شرح مختصر ابن الحاجب*. تحقيق: ضيف الله العمري. ط١. الرياض: مكتبة الرشد، ١٤٢٦هـ.

الباجي، أبو الوليد سليمان بن خلف (ت٤٧٤هـ). *إحكام الفصول في أحكام الأصول*. تحقيق: عبدالله البجوري. ط١. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٩هـ.

الباني، محمد بن سعيد (ت١٣٥١هـ). *عمدة التحقيق في التقليد والتلفيق*. ط١. دمشق: المكتب الإسلامي، ١٤٠١هـ.

البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل (ت٢٥٦هـ). *صحيح البخاري*. اعتنى به: أبو صهيب الكرمي. الأردن: بيت الأفكار الدولية، ١٤١٩هـ.

البغدادي، إسماعيل بن محمد أمين (ت١٣٢٩هـ). *هدية العارفين*. ط٣. طهران: المكتبة الإسلامية، ١٣٨٧هـ.

بقا، محمد مظهر. *معجم الأصوليين*. مكة المكرمة: معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي بجامعة أم القرى، ١٤١٤هـ.

البناني، عبد الرحمن بن جاد الله (ت١١٩٨هـ). *حاشية البناني على شرح جمع الجوامع*. ضبطه: محمد شاهين. ط١. بيروت: دار عالم الكتب، ١٤١٨هـ.

البهاري، محب الله بن عبد الشكور (ت١١١٩هـ). *مسلم الثبوت في فروع الحنفية*. ط١. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٤١٨هـ.

التمرتاشي، محمد بن عبد الله الخطيب (ت١٠٠٧هـ). *الوصول إلى قواعد الأصول*. تحقيق: د. محمد مصطفى. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢٠هـ.

الجرجاني، علي بن محمد (ت٨١٦هـ). *التعريفات*. تحقيق: إبراهيم الإبياري. ط٢. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٤١٣هـ.

الجكني، محمد الأمين بن أحمد زيدان (ت١٢٣٣هـ). *مراقي السعود إلى مراقي السعود*. تحقيق: محمد المختار الشنقيطي، ط٢. د.م: د.ن، ١٤٢٣هـ.

الجويني، أبو المعالي عبد الملك بن عبد الله (ت٤٧٨هـ). *البرهان في أصول الفقه.* تحقيق: د. عبدالعظيم الديب. ط٣. مصر: دار الوفاء، ١٤١٢هـ.

______، التلخيص في أصول الفقه. تحقيق: محمد حسن إسماعيل. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢٤هـ.

الخطيب البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي (ت٤٦٢هـ). *الفقيه والمتفقه.* تحقيق: عادل العزازي. ط١. الرياض: دار ابن الجوزي، ١٤١٧هـ.

الذهبي، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد (ت٧٤٨هـ). *سير أعلام النبلاء.* تحقيق: شعيب الأرنؤوط، ومحمد العرقوسي. ط٩. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤١٣هـ.

الرازي، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر (ت٦٦٦هـ). *مختار الصحاح.* عناية: يوسف الشيخ محمد. ط١. بيروت: المكتبة العصرية، ١٤١٦هـ.

الرهوني، أبو زكريا يحيى بن موسى (ت٧٧٣هـ). *تحفة المسؤول في شرح مختصر منتهى السول.* تحقيق: د. الهادي شبيلي. ط١. دبي: دار البحوث للدراسات الإسلامية وإحياء التراث، ١٤٢٢هـ.

الزركشي، بدر الدين محمد بن عبد الله (ت٧٩٤هـ). *البحر المحيط في أصول الفقه.* عناية: عبدالقادر العاني، مراجعة: د. عمر الأشقر. د.م: د. ن، د.ت.

الزركلي، خير الدين بن محمود بن محمد (ت١٣٩٦هـ). الأعلام. ط٢. دم: د.ن، د.ت.

السخاوي، أبو عبد الله محمد بن عبد الرحمن (ت٩٠٢هـ). *الضوء اللامع لأهل القرن التاسع.* بيروت: منشورات دار مكتبة الحياة، د.ت.

السرخسي، أبو بكر محمد بن أحمد (ت٤٩٠هـ). *المبسوط.* بيروت: دار المعرفة، ١٤٠٦هـ.

السفاريني، محمد بن أحمد (ت١١٨٨هـ). *التحقيق في بطلان التلفيق.* اعتنى به: عبدالعزيز الدخيل. الرياض: دار الصميعي، د.ت.

السمعاني، أبو مظفر منصور بن محمد (ت٤٨٩هـ). قواطع الأدلة في أصول الفقه. تحقيق: د. عبدالله الحكمي، ود. علي الحكمي. ط١. دم: د.ن، ١٤١٩هـ.

الشاطبي، أبو إسحاق إبراهيم بن موسى (ت٧٩٠هـ). *الاعتصام.* ضبطه وصححه: أحمد عبدالشافي. ط٢. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٥هـ.

______، *الموافقات في أصول الشريعة.* تعليق: عبدالله دراز، اعتنى به: إبراهيم رمضان. ط١. بيروت: دار المعرفة، ١٤١٥هـ.

الشنقيطي، محمد الأمين بن محمد المختار (١٣٩٤هـ). *نثر الورود على مراقي السعود*. تحقيق: د. محمد ولد سيدي الشنقيطي. ط١. جدة: دار المنارة، ١٤١٥هـ.

الشوكاني، محمد بن علي بن محمد (ت١٢٥٠هـ). *البدر الطالع بمحاسن من بعد القرن السابع*. القاهرة: دار الكتاب الإسلامي، د.ت.

الصفدي، صلاح الدين خليل بن أيبك (ت٧٦٤هـ). *الوافي بالوفيات*. ط٢. دم: د.ن، ١٣٨١هـ.

الطوفي، سليمان بن عبد القوي بن الكريم (ت٧١٦هـ). *شرح مختصر الروضة*. تحقيق: د. عبدالله التركي. ط٢. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤١٩هـ.

الغزالي، أبو حامد بن محمد (ت٥٠٥هـ). *المستصفى من علم الأصول*. تحقيق: د. حمزة زهير حافظ. د.م: د.ن، د.ت.

ــــــــــــــ، *المنخول في تعليقات الأصول*. تحقيق: د. محمد حسن هيتو. ط٢. دمشق: دار الفكر، ١٤٠٠هـ.

فخر الدين الرازي، أبو عبد الله محمد بن عمر بن الحسن (ت٦٠٦هـ). *المحصول في علم أصول الفقه*. تحقيق: د. طه جابر العلواني. ط٣. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤١٨هـ.

القرافي، شهاب الدين أحمد بن إدريس المالكي (ت٦٨٤هـ). *الإحكام في تمييز الفتاوى عن الأحكام وتصرفات القاضي والإمام*. اعتنى به: عبدالفتاح أبو غدة. ط٢. بيروت: دار البشائر الإسلامية، ١٤١٦هـ.

ــــــــــــــ، *شرح تنقيح الفصول في اختصار المحصول من الأصول*. ط١. مصر: مكتبة الكليات الأزهرية، ١٣٩٣هـ.

ــــــــــــــ، *نفائس الأصول شرح المحصول*. تحقيق: عادل أحمد، وعلي معوض. ط١. د.م: د.ن، ١٤١٦هـ.

كحالة، عمر رضا. معجم المؤلفين في تراجم مصنفي الكتب العربية. دمشق: مطبعة الترقي، ١٣٨٠هـ.

اللقاني، إبراهيم بن إبراهيم بن حسن (ت١٠٤١هـ). *منار أصول الفتوى وقواعد الإفتاء بالأقوى*. تحقيق: عبدالله الهلالي. المغرب: وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية، ١٤٢٣هـ.

المالكي، محمد بن علي بن حسين (ت١٣٦٧هـ). *تهذيب الفروق والقواعد السنية في الأسرار الفقهية. مطبوع بهامش الفروق للقرافي*. بيروت: عالم الكتب، د.ت.

الماوردي، أبو الحسن علي بن محمد (ت٤٥٠هـ). الحاوي في فقه الشافعي. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٤هـ.

مخلوف، محمد بن محمد (ت١٣٦٠هـ). *شجرة النور الزكية في طبقات المالكية*. بيروت: المطبعة

السلفية، ١٣٤٩هـ.

المراغي، عبد الله بن مصطفى. *الفتح المبين في طبقات الأصوليين*. ط٢. بيروت: محمد أمين دمج وشركاه، ١٣٩٤هـ.

المرداوي، علي بن سليمان الحنبلي (ت٨٨٥هـ). *التحبير شرح التحرير في أصول الفقه*. تحقيق: د. الجبرين، ود. القرني، ود. السراح. ط١. الرياض: مكتبة الرشد، ١٤٢١هـ.

مسلم، أبو الحسين مسلم بن الحجاج (ت ٢٦١هـ). *صحيح مسلم*. تحقيق: محمد فؤاد عبدالباقي. ط١. القاهرة: دار الحديث، ١٤١٢هـ.

المعلمي، عبد الرحمن بن يحيى (ت١٣٨٦هـ). *التنكيل بما في تأنيب الكوثري من الأباطيل*. تحقيق: محمد ناصر الدين الألباني. الرياض: الرئاسة العامة للإفتاء، د.ت.

الموري، محمد بن عبد العظيم المكي. *القول السديد في بعض مسائل الاجتهاد والتقليد*. تحقيق: جاسم مهلهل ياسين، وعدنان الرومي. ط١. الكويت: دار الدعوة، ١٩٨٨م.

الميمان، ناصر بن عبد الله. «التلفيق في الاجتهاد والتقليد». منشور في *مجلة وزارة العدل*، العدد (١١)، (١٤٢٢هـ).

النووي، أبو زكريا يحيى بن شرف (ت٦٧٦هـ). *آداب الفتوى والمفتي والمستفتي*. عناية: بسام الجابي. ط٢. بيروت: دار البشائر الإسلامية، ١٤١١هـ.

ـــــــــــ، روضة الطالبين. ط٢. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٥هـ.

الهندي، محمد بن عبد الرحيم. *نهاية الوصول في دراية الأصول*. تحقيق: د. صالح بن سليمان اليوسف، و د. سعد بن سالم السويح. ط١. مكة المكرمة: المكتبة التجارية، ١٤١٦هـ.

Track Licenses "Wisdom and Forms"

Walid Bin Ali Al-Hussein
Associate Professor in the Department of Jurisprudence
College of Sharia and Islamic Studies, Qassim University
Al Qassim , Kingdom of Saudi Arabia, p.o box:8750
E-mail: walid517@hotmail.com
(Received 22/2/1430H; accepted for publication 3/2/1431H.)

Keywords: (Follow the rule of licenses – Photos follow the licenses).
Abstract. Praise be to God alone, and prayer and peace be upon the Prophet, and after.
Have much in this decade who follow doctrine permits easier to search for words and Okhvha, this research has dealt with according to detectives following
First topic: the meaning of the stat ement follows licenses .
The second topic: the rule followed in the statement of license, the words of the question ،according to all evidence, and weighting .
Third topic: the origin of the dispute in a statement to track licenses, and apportioned to the three demands the doctrine of a particular commitment to the rule, the rule of the transition between the doctrines, the rule of fabrication
Fourth topic: Tire track in the statement of certification, which demands: first, according to pictures of tracking licenses when the Mufti, and the second in the photo at the track licenses Poller.
Topic V: Poller in a position opposed to the advisory opinion, and when he or she may elect them.
Topic VI: a referendum on the rule known as the advisory opinion saying easier.
In Conclusion: summarizing the main findings.
I ask God to help and guide, and I know God, and God's blessings and peace upon our Prophet Muhammad, and his family and companions and the peace.

الصابئـــة

(دراسة تاريخية دعوية)

حمود بن جابر بن مبارك الحارثي

أستاذ مساعد بقسم الدعوة والثقافة الإسلامية بكلية الدعوة وأصول الدين، بجامعة أم القرى

مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية، ص ب ٧١٥ الرمز ٢١٩٥٥

Email: h.j.m.s@hotmail.com

(قدم للنشر في ١٤٣٠/٥/٧هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣١/٦/٨هـ)

الكلمات المفتاحية: الصابئة، المندائية، المندائيين، التعميد، التنجيم، إنكار النبوة، الترميدة، الكنزبرا، ريش أمة.

ملخص البحث. إن دراسة أصناف المدعوين واجب الدعاة، وخاصة أصحاب التخصص الأكاديمي، ليُفيدوا في مناهج الدعوة إلى الله ووسائلها وأساليبها، ودوافع الإنكار والاستجابة، والمعوقات التي تقف في طريق دعوة كل صنف من أصناف المدعوين. فمن المؤكد أنه لا يمكن سبر غور كل مجتمع إلا من خلال دراسة أحواله. وإن توجه الباحثين والمتخصصين في علم الدعوة إلى الله إلى دراسة الديانات والفرق يُعتبر ظاهرة صحية تسهم في إفادة الدعاة إلى الله بين صفوف الديانات والفرق المختلفة بما تقدمه من دراسات لأحوال وظروف المنتسبين إلى هذه الفرق والديانات، ومن جانب آخر تُسهم هذه الدراسات في رد الشبهات التي تُثار على الإسلام. وإن من هذه الديانات الفرقة القديمة التي أثبت تاريخ الأنبياء وقصصهم وجودهم منذ زمن إبراهيم الخليل -عليه السلام-، ولا زالت هذه الديانة باقية في موطنها الأصلي بلاد الرافدين، فرأيت أن أقدم دراسة بحثية تركز على الجانب التاريخي الدعوي لهذه الديانة، وتبرز تاريخ دعوة الصابئة إلى الإسلام قديماً وحديثاً ومعوقاتها والسبل المناسبة لدعوتهم في هذا العصر بعد أن بذلت جهداً في البحث هل سُبقت بدراسة مشابهة؟ فلم أجد. وما هذه الدراسة إلا إشارات أرجو أن تكون مرتكزاً لدراسة أشمل وأعم.

وقد تضمن البحث إشارات فيها تعريف بالصابئة، وحجمها بين الديانات، ومواقع الانتشار مع إحصائيات أعدادهم، وتاريخ نشأتهم، وأبرز معتقداتهم وأفكارهم، وأبرز شخصياتهم قديماً وحديثاً، ومصادر الديانة الصابئة، والمؤلفات التي كُتبت فيها. وتاريخ دعوة الصابئة إلى الإسلام عبر العصور الإسلامية المتابعة، ومظاهر التأثر والتأثير بين الديانة الصابئية والمسلمين. مع بيان أهم الوسائل والأساليب التي استخدمها المسلمون في دعوتهم للصابئة قديماً، وما يمكن استخدامه حديثاً، مع الإشارة إلى قضيتين هامتين في دعوتهم هي قضية التنجيم وإنكار النبوة. مع بيان أهم معوقات دعوة الصابئة إلى الإسلام في العصر الحاضر.

ثم أشرت إلى أهم المقترحات حول مستقبل دعوتهم إلى الإسلام في العصر الحاضر منطلقاً من المنهج القرآني في دعوتهم كالمناظرة والحوار والانطلاق من القواسم المشتركة بين الإسلام والصابئة كنقطة من نقاط الالتقاء والتفاهم.

المقدمة

الحمد لله الذي علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم، وأصلي وأسلم على معلم البشرية، الهادي إلى الحنيفية النقية، المأمور بتطهيرها من كل شوائب الشرك الخفية والجلية، صلى الله عليه وعلى آله وصحبه الأخيار الأطهار وعلى من تبعهم بإحسان إلى يوم المعاد أما بعد:

فإن دراسة أصناف المدعوين واجب الدعاة، وخاصة أصحاب التخصص الأكاديمي، ليُفيدوا في أساليب ووسائل الدعوة، ودوافع الإنكار والاستجابة، والمعوقات التي تقف في طريق دعوة كل صنف من أصناف المدعوين. وإن توجه الباحثين والمتخصصين في علم الدعوة إلى دراسة الديانات والفرق ظاهرة صحية تسهم في إفادة الدعاة إلى الله بين صفوف الديانات والفرق المختلفة، ورد الشبهات التي تُثار على الإسلام. وإن من هذه الديانات الفرقة القديمة التي أثبت تاريخ الأنبياء وقصصهم وجودهم منذ زمن إبراهيم الخليل – عليه السلام –، ولا زالت هذه الديانة باقية في موطنها الأصلي بلاد الرافدين، فرأيت أن أقدم دراسة تاريخية دعوية تبرز تاريخ دعوة الصابئة إلى الإسلام قديماً وحديثاً ومعوقاتها والسبل المناسبة لدعوتهم في هذا العصر. وكان منهجي في الدراسة على النحو التالي:

١ – جمع ما يتيسر من المادة العلمية من المكتبات ومراكز المعلومات والقواعد العلمية والمواقع المفيدة في الشبكة العنكبوتية، وبحمد الله تيسر لي جمع مادة علمية جيدة كانت هي منطلق الدراسة.

٢ – بعد دراسة هذه المادة العلمية دراسة تاريخية تحليلية دعوية، قمت بتقسيمها إلى مواضيع أساسية اتضحت بعدها معالم خطة الدراسة على النحو التالي:

- **المبحث التمهيدي**: تعريفات ومقدمات، وفيه ثمانية مطالب على النحو الآتي:
  - **المطلب الأول**: تعريف الصابئة.
  - **المطلب الثاني**: حجم الصابئة بين الديانات.
  - **المطلب الثالث**: مواقع الانتشار وإحصائيات أعدادهم
  - **المطلب الرابع**: تاريخ النشأة.
  - **المطلب الخامس**: أبرز المعتقدات والأفكار.
  - **المطلب السادس**: أبرز شخصيات الصابئة قديماً وحديثاً.
  - **المطلب السابع**: مصادر ديانة الصابئة.
  - **المطلب الثامن**: المؤلفات التي كُتبت في الصابئة.
- **المبحث الأول**: تاريخ دعوة الصابئة إلى الإسلام.
  - **المطلب الأول**: تاريخ دعوة الصابئة عبر العصور الإسلامية.
  - **المطلب الثاني**: مظاهر التأثر والتأثير بين الديانة الصابئية والمسلمين.
- **المبحث الثاني**: وسائل دعوة الصابئة وأساليبها قديماً.

- **المطلب الأول:** وسائل دعوة الصابئة.
- **المطلب الثاني:** أساليب دعوة الصابئة.

• **المبحث الثالث:** أبرز القضايا في دعوة الصابئة.

- **المطلب الأول:** التنجيم.
- **المطلب الثاني:** إنكار النبوة.

• **المبحث الرابع:** أهم المعوقات والمقترحات حول مستقبل دعوتهم إلى الإسلام في العصر الحاضر.

- **المطلـــب الأول:** أهم معوقات دعوتهم إلى الإسلام في العصر الحاضر.
- **المطلب الثاني:** أهم المقترحات حول مستقبل دعوتهم إلى الإسلام في العصر الحاضر.

وبعد فهذا جهد المقل، وحسبي أني جمعت معلومات لا بأس بها استفدت منها شخصياً، وارتأيت الإفادة منها، وأرجو أن تكون بداية لدراسة أوسع وأشمل، مع دعائي الصادق لكل من كان له يد عون لي، وأسأل الله التوفيق والسداد وقبول الأعمال إنه ولي ذلك والقادر عليه، وصلى الله وسلم على إمام الدعاة وعلى آله وصحبه وسلم.

المبحث التمهيدي

تعريفات ومقدمات

وفيه ثمانية مطالب:

المطلب الأول: تعريف الصابئة.

أولاً: معنى الصابئة عند أهل اللغة

إن الصابئة مشتقة من الفعل صبأ: أي خرج، بمعناه العربي خرج من دين إلى دين، ويقال: صبأت النجوم إذا طلعت. وصبأت ثنية الغلام إذا خرجت. ولذلك كانو يسمون النبي – صلى الله عليه وسلم – الصابئ[1].

ثانياً: معنى الصابئة عند المفسرين

ورد ذكر الصابئية في القرآن في ثلاث آيات فقط، في سياق ذكر أهل الديانات السماوية في آيتين هما قول الله تعالى: ﴿ إِنَّ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ وَٱلَّذِينَ هَادُوا۟ وَٱلنَّصَـٰرَىٰ وَٱلصَّـٰبِـِٔينَ مَنْ ءَامَنَ بِٱللَّهِ وَٱلْيَوْمِ ٱلْـَٔاخِرِ وَعَمِلَ صَـٰلِحًا فَلَهُمْ أَجْرُهُمْ عِندَ رَبِّهِمْ وَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ ﴾ (البقرة:٦٢)، وقوله تعالى: ﴿ إِنَّ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ وَٱلَّذِينَ هَادُوا۟ وَٱلصَّـٰبِـُٔونَ وَٱلنَّصَـٰرَىٰ مَنْ ءَامَنَ بِٱللَّهِ وَٱلْيَوْمِ ٱلْـَٔاخِرِ وَعَمِلَ صَـٰلِحًا فَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ ﴾ (المائدة:٦٩).

وفي سياق أهل الديانات السماوية والمجوس والذين أشركوا في آية واحدة وهي قول الله تعالى: ﴿ إِنَّ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ وَٱلَّذِينَ هَادُوا۟ وَٱلصَّـٰبِـِٔينَ وَٱلنَّصَـٰرَىٰ وَٱلْمَجُوسَ وَٱلَّذِينَ أَشْرَكُوٓا۟ إِنَّ ٱللَّهَ يَفْصِلُ بَيْنَهُمْ يَوْمَ ٱلْقِيَـٰمَةِ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَىْءٍ شَهِيدٌ ﴾ (الحج:١٧). ولم أجد فيما اطلعت عليه من أقوال المفسرين من أشار إلى هذين السياقين واستنباط مدلولاتها. أما أقوالهم في تفسير هذه الآيات فتتلخص في الآتي:

١ – أنهم طائفة من أهل الكتاب. ولم يحدد أصحاب هذا القول هل هم من اليهود أم من

---

(١) انظر: الفيروزآبادي، ١٤٠٦هـ، ص ٥٦، مادة صبأ؛ والزبيدي، د.ت، ١٥٨/١.

النصارى، وعلى ذلك فلا بأس بذبائحهم ومناكحة نسائهم، قال السدي – رحمه الله – في كلامه على سبب نزول آية البقرة: نزلت في أصحاب سلمان الفارسي – رضي الله عنه –، إذ ذكر أصحابه عند النبي – صلى الله عليه وسلم – فقال: كانوا يصلون ويصومون ويؤمنون بك، فقال – صلى الله عليه وسلم –: يا سلمان مِنهم أهل النار. فاشتد ذلك على سلمان، فنزلت هذه الآية[٢]. وهو قول ابن راهويه، وأبي حنيفة – رحمهم الله –[٣].

٢ – أنهم من جملة فرق النصارى وهو اختيار ابن سعدي – رحمه الله –[٤].

٣ – أنهم قوم يشبه دينهم دين النصارى، إلا أن قبلتهم نحو مهب الريح، يزعمون أنهم على دين نوح – عليه السلام –، وهو قول الخليل[٥].

٤ – أنهم قوم تركب دينهم بين اليهودية والمجوسية، لا تؤكل ذبيحتهم، وهو قول مجاهد والحسن – رحمهم الله –[٦].

٥ – أما خلاصة قول القرطبي – رحمه الله – فهو: الذي تحصل من مذهبهم أنهم موحدون في بعض مسائل العقيدة معتقدون تأثير النجوم وأنها فعالة[٧].

(٢) ابن كثير، د.ت، ٩٣/١.
(٣) القرطبي، ١٤٢٣هـ، ٤٣٤/١.
(٤) السعدي، ١٤١٥هـ، ٤٢/١.
(٥) القرطبي، ١٤٢٣هـ، ٤٣٤/١.
(٦) القرطبي، ١٤٢٣هـ، ٤٣٥/١.
(٧) القرطبي، ١٤٢٣هـ، ٤٣٥/١.

ثالثاً: معنى الصابئة عند المحققين وعلماء الملل والنحل

١ – يقول ابن تيمية – رحمه الله –: (أما الصابئون الحنفاء فهم في الصابئين بمنزلة من كان متبعاً لشريعة التوراة والإنجيل قبل النسخ والتبديل من اليهود والنصارى، وهؤلاء ممن حمدهم الله وأثنى عليهم، ووهب بن منبه من أعلم الناس بهم، قال: الصابئ هو الذي يعرف الله وحده، وليست له شريعة يعمل بها، ولم يحدث كفراً.... ثم يقول ابن تيمية: لم يرد بذلك أنهم كفار، فإن الله قد أثنى على بعضهم، فهم مستمسكون بالإسلام المشترك، وهو عبادة الله وحده، وإيجاب الصدق والعدل وتحريم الفواحش والظلم، ونحو ذلك مما اتفقت الرسل على إيجابه وتحريمه... إلى أن قال: أما من قال إنهم من أهل الكتاب فهم يريدون من دخل في اليهودية أو النصرانية منهم فهو يقسمهم إلى صابئة حنفاء موحدين، وصابئة مشركين، فالأولون هم الذين أثنى الله عليهم في آيتي سورة البقرة والمائدة، أما الذين ابتدعوا الشرك ومالوا إلى الفلاسفة فهم مشركون... ولذلك ذكر الله في آية سورة الحج الملل الست الأربع المذكورة في آيتي البقرة والمائدة والمجوس والذين أشركوا، وأخبر أنه يفصل بينهم يوم القيامة، ولم يذكر في الست من كان مؤمناً، إنما ذكر ذلك في الأربعة فقط)[٨].

٢ – يقول ابن القيم – رحمه الله –: (المقصود أن هذه الأمة قد شاركت جميع الأمم وفارقتهم، فالحنفاء

(٨) ابن تيمية، د.ت، ص ٢٨٧ ـ ٢٨٩.

منهم شاركوا أهل الإسلام في الحنيفية، والمشركون منهم شاركوا عباد الأصنام ورأوا أنهم على صواب)[٩].

٣ – يقول أبو الفتح محمد بن عبد الكريم الشهرستاني عالم الملل والنحل المشهور – رحمه الله –: (هم قوم يقولون بالمحسوس، والمعقول، والحدود، والأحكام. ولا يقولون بالشريعة والإسلام)[١٠].

أسباب اختلاف العلماء في تعريفهم

١ – أن لغة هذه الديانة اللغة الآرمية القديمة وهي لغة بائدة.

٢ – خصوصية تعاليم الصابئة، فلا يحق للأتباع تعلم شيء مباشرة من كتب الصابئة إلا من خلال رجال الدين.

٣ – انزواء الصابئية عن غيرهم من الطوائف وعدم مخالطتهم لغيرهم.

٤ – أنهم يعتبرون أنفسهم جنساً مميزاً لا ينبغي لأحد مشاركتهم في عقيدتهم.

٥ – أن من دينهم التقية وبها يتعاملون مع غيرهم من أهل الديانات.

٦ – أنهم لا يدعون إلى ديانتهم ولا يُحبون أن ينتمي إليها غيرهم.

٧ – أنهم لا يهتمون بالرد على مخالفيهم، وهذا أدى إلى عدم تَبين حقيقة أفكارهم[١١].

(٩) ابن القيم، ١٣٩٥هـ، ٢/٢٥١.

(١٠) الشهرستاني، د.ت، ص ٢٥٨.

(١١) انظر: الفايز، د.ت، ص ١٤، ١٥؛ ويدوي، ١٩٩٣م، =

رابعاً: معنى الصابئة في كتابات المعاصرين والمستشرقين

١ – يقول الأستاذ عباس محمود العقاد – رحمه الله –: (يشتركون مع أصحاب الأديان في شعائر كثيرة، ولا يعرف دين من الأديان تخلو عقيدة الصابئة من مشابهة له في إحدى الشعائر.. فهم يشبهون البراهمة والمجوس والاورنيين (أصحاب النحل السرية) كما يشبهون اليهود والنصارى والمسلمين.. والفلاسفة وأصحاب المذاهب العقلية في تفسير الوجود والموجودات.. وهم كما يشبهون الجميع يخالفون الجميع)[١٢].

٢ – يرى آخرون أنها مشتقة من كلمة (صباؤث) العبرية بمعنى جند السماء، دلالة على أنهم يعبدون الكواكب[١٣].

٣ – يرى آخرون أنها مشتقة من (صبغ) العبرية بمعنى غطس إشارة إلى شعيرتهم الرئيسية وهي التعميد أو الغطس في الماء الجاري[١٤].

٤ – يرى آخرون أنها مشتقة من الفعل (صبا) الآرمي بمعنى: يرتمس، يغتسل، يتعمد[١٥] وهذا الرأي يؤيده غالب الذين كتبوا في هذه الديانة من المتأخرين،

=ص ١٥-٣٦.

(١٢) العقاد، د.ت، ص ١٠٩.

(١٣) انظر: عليان، ١٩٧٦م، ص ٢٦.

(١٤) انظر: مجموعة من المستشرقين، ١٩٩٨م، ١٤/٨٨.

(١٥) انظر: عليان، ١٩٧٦م، ص ٢٨.

وهـم المستشـرقة الليـدي دراور، والـتي تخصصـت في دراسة هذه الديانة وتنقلت بين معتنقيها عدة سنوات كعادة المستشرقين، والأستاذ أوليري، والأستاذ عباس محمود العقاد رحمه الله، وأيد ذلك الدكتور/رشدي عليان أستاذ الأديان في جامعة بغداد وقال: هو الأرجح لأمور:

١ – لمطابقة ما عليه الصابئة اليوم من الارتماس والاغتسال في الماء الجاري.

٢ – لورود هذه الكلمة بهذا المعنى في كثير من طقوسهم الدينية بلغتهم الآرمية القديمة.

٣ – أيد ذلك العقاد فهو يقول: سموا بالصابئة لكثرة الاغتسال في شعائرهم الدينية، وملازمتهم شواطئ الأنهار من أجل ذلك[١٦].

خامساً: وهناك من يرد التسمية إلى اسم شخص هو صابئ بن متوشلخ حفيد النبي إدريس – عليه السلام – وهو على التوحيد كجده[١٧].

وقد وضع الدكتور/فهد الفايز تعريفاً جيداً فقال:

الصابئية: ديانة من أقدم الديانات على وجه الأرض تدين لله بالتوحيد، ثم طرأ عليها التحريف بعد ذلك، وأنها تتخذ من آدم وشيث وإدريس ويحيى – عليه السلام – أنبياء لها على معنى النبوة عندهم[١٨].

(١٦) عليان، ١٩٧٦م، ص ٢٧-٣١.
(١٧) الزهيري، ١٩٨٣م، ص ٣٥.
(١٨) الفايز، د.ت، ص ٦٨٨.

المطلب الثاني: حجم الصابئة بين الديانات.

في هذا العصر الذي تكاثر فيه أعداد البشرية، وكثرت تبعاً لذلك أعداد المنتسبين للديانات والملل، وظهر فيه انتصار أصحاب كل ملة لملتهم، إلا أنني بعد البحث تبين لي أن هذه الديانة صغيرة من حيث عدد أتباعها ومن حيث مكانة ديانتها بين الأديان، ومن حيث مواقع انتشارها، فهي لا تُعرف كما تُعرف الأديان، ولا مكانة لمعتنقيها مقارنة بالأديان الأخرى.

وقد بينت في المطلب السابق أسباب اختلاف العلماء في تعريف هذه الديانة، وهو مما يبين ضعف حجمها بين الديانات بالإضافة إلى ذلك فإن من الأسباب أنه لم يُعرف عبر التاريخ وخاصة بعد ظهور الإسلام أن الصابئة كان لهم دولة مستقلة، والملة إذا قامت لها دولة سياسية تتبناها ازداد تمكينها وعُرفت بين الديانات والملل وهذا لم يتوفر للصابئة. وقد زخرت المكتبات بالمؤلفات في تاريخ الأمم إلا هذه الديانة فإن المؤرخين قد أهملوا تاريخها، وهذا دليل ضعف حجمها وضعف مكانتها بين الديانات. ومن الأسباب أيضاً أن ديانة الصابئة مليئة بالخرافات والتنجيم والكهانة وقراءة الكف والأمور التي لا يقرها العقل السليم مما أضعف قبولها بين الناس في زمن العلم[١٩].

ومما يثبت صغر حجمها بين الديانات ما قالته جامعة بغداد في تقييمها لكتاب الدكتور/رشدي عليان المنشور عام ١٩٧٦م وهو تقييم أكاديمي تقول: (أن

(١٩) الفايز، د.ت، ص ٦٩٣.

هذا الكتاب اتبع الطريقة العلمية الحديثة في اعتماده على المصادر الأساسية القديمة والحديثة، وأنه مفيد جداً لدراسة هذه الديانة حيث إن معظم الصابئة في العراق على قلتهم. وكذلك لقلة الكتب المؤلفة فيهم، وهي على قلتها بعيدة في معالجتها عن الروح العلمية)[٢٠].

أما أبناء هذه الطائفة فإنهم يعترفون أنهم أقلية في العالم كله، فضلاً عن موطنهم الأصلي العراق. يقول عربي الخميسي أحد أبناء هذه الطائفة، والمستشار القانوني لطائفة الصابئة المندائيين، بعد غزو قوات التحالف للعراق، بعدما بدأ العراقيون في وضع دستورهم الجديد: (نؤكد والألم يحز في قلوب أبناء الطائفة المندائية، على الصيغة التي أتى بها الدستور المؤقت المعلن، فإن عدم إعطاء حق هذه الأقلية وذكرهم في الدستور يعد خرقاً لحقوق المواطنة ومبادئ الديمقراطية، طالما كانت هي العتبة التي يقف عندها الشعب العراقي، للولوج إلى خط الشروع بجميع مكوناته بلا استثناء لبناء العراق الحديث. والسؤال المطروح هل من حق الأكثرية الحكم والتحكم بالأقلية؟ ربما يكون ذلك صحيحاً في مجال التجارة وحساب الربح والخسارة على أساس حيازة أكثرية الأسهم في بورصة المساومات أثناء عمليتي البيع والشراء، ولكن ليس في أمور الحق والعدل والمساواة، وحقوق الإنسان، وتقرير مصائر الناس، إن هذه الأمور لا تباع ولا تشترى أيها السادة.

إن طائفة الصابئة المندائيين لن تطلب المستحيل وهي تدرك جيداً المرحلة الصعبة التي تمر بها البلاد ولكنها تشعر بمدى الغبن والإجحاف حين لم يرد ذكرها في الدستور صراحة. ولا نعتقد أن خبراء القانون والمشرعين لهذا الدستور فاتهم ما يعنيه عدم ذكرهم، وما سيترتب على ذلك من أمور خطيرة هي مسألة حياة أو موت بالنسبة لهذه الطائفة وهو إنذار مبكر لها وما عليها إلا أن تفتش عن الملاذ الآمن للحفاظ على حياة أبنائها منذ الآن وقبل أي شيء آخر وقبل فوات الأوان)[٢١].

المطلب الثالث: مواقع الانتشار وإحصائيات أعدادهم.

تفيد الدراسات التي كتبت فيهم مع قلتها، وما اطلعت عليه من كتابات الصابئة أنفسهم وخاصة في الشبكة العنكبوتية الإنترنت، أنهم يعيشون على ضفاف الأنهار لأن شعيرتهم هي الارتماس في الماء الجاري. وموطنهم الأصلي ضفاف دجلة والفرات إلى الجهات الجنوبية من العراق، وشط العرب ومنطقة الأهوار وهذا أكثر تواجدهم، وجزء آخر يستوطنون جنوب إيران على ضفاف نهري الكارون والدز، والمدن الساحلية الإيرانية.

ولا تزال الغالبية العظمى منهم تسكن في هذه المناطق، إلا أنه في السنوات الأخيرة من القرن العشرين اتجهوا لسكنى المدن الكبرى في العراق طلباً للرزق، ونزح قسم كبير منهم إلى بعض العواصم العربية

(٢٠) عليان، ١٩٧٦م، ص ١٠.

(٢١) www.faylee.info.Articles

كدمشق، وبيروت، والقاهرة، وهاجر قسم منهم إلى أوروبا وأمريكا وأستراليا، ويبدو أن من الأسباب التي دفعتهم للهجرة ما تعرضت له بلاد الرافدين في العقدين الماضيين من أحداث مؤلمة سببت ضغطاً قوياً على مواطنيه جعلتهم ينزحون خارج بلادهم. ومما يذكر أن هؤلاء بدأوا يتسامحون في الكثير من شعائرهم الدينية، إلا أنهم يفخرون بانتسابهم إلى هذه الديانة القديمة.

وإذا نظرنا إلى عدد الصابئة فنجده قليلاً جداً، فقد نشرت مجلة المشرق في عام ١٩٠١م أنهم يسيرون إلى الانقراض سيراً حثيثاً، حتى إنه لا يوافينا منتصف القرن الجديد إلا وقد محوا من سفر الوجود ولم يبق منهم باق. وإن كانت هذه نظرة متوقعة إلا أن الرحالة الفرنسي نافارنيه يقول: إن تحسن الرعاية الصحية والاجتماعية ساعدت على بقاء هذا الجنس، وذكرت المستشرقة الليدي دراور وهي التي عاشت سنوات عدة تتنقل بينهم أن إحصائية عام ١٩٣٢م بلغت (٤٨٠٥) نسمة، وترجم كتابها صابئيان هما نعيم بدوي، وغضبان رومي فقالا إن إحصائية عام ١٩٥٧م بلغت (١١٩١٢) نسمة، وإحصائية عام ١٩٦٥م بلغت (١٤٥٥٠) نسمة، ويرى الشيخ سلوان الصابئي أمين سر المجلس الروحاني لهذه الطائفة: أن عددهم اليوم بلغ (١٠٠٠٠٠) نسمة موزعون في محافظات العراق والشام ومصر وتركيا وأوروبا وأمريكا[٢٢].

وتقول أحد مواقعهم الإلكترونية على الشبكة العنكبوتية: (كان الصابئة المندائيون منذ زمن قديم يسكنون مناطق عديدة تمتد على رقعة جغرافية كبيرة، ولكنهم الآن يعيشون بشكل رئيسي في العراق والأحواز، وهناك جاليات صابئية في أوربا وأمريكا واستراليا وأقطار أخرى. أما عددهم فلا يتجاوز مئة ألف نسمة، ورغم قلة عددهم فقد كان لهم دور بارز في مجالات العلم والأدب والمعرفة منذ العصر العباسي وحتى الآن)[٢٣].

المطلب الرابع: تاريخ النشأة.

يصعب على الباحث الجزم بالبداية الحقيقية لدين الصابئة، لتضارب الكتابات التاريخية في ذلك، وبما أن هذه الكتابات على قلتها ليس لها سند فهي تبقى من الأخبار التي لا تصدق ولا تكذب، ولعل الأقرب إلى الصواب أنهم من حيث الجنس يرجعون إلى أصل واحد، فهم من الأقوام الآرمية التي تسكن ما بين النهرين، وأن جزءاً منهم هاجر إلى حران واستقر فيها، وجزء آخر ارتحل إلى نهر الأردن، وهناك تأثرت ديانتهم باليهود، ثم اضطرهم اليهود إلى الخروج فعادوا مرة أخرى إلى جنوب العراق مساكنهم الأولى، وسموا البطائحية. وسبب التسمية بالبطائحية: أن مياه دجلة والفرات فاضت فيضاناً شديداً، فتبطح الماء في الديار، في ما بين واسط شمالاً والبصرة جنوباً حتى تكونت بطائح كثيرة، وسكنها هؤلاء فسموا صابئية

(٢٢) انظر: الفايز، د.ت، ص ٦٩٦ - ٦٩٩.

(٢٣) www.mandaeans.org.framelow.htm

البطائح[٢٤]. وتأكدت التسمية لأن ديانتهم تقوم على التعميد وهو الانغماس في مياه الأنهار. ومنهم من التحق بإخوتهم الذين هاجروا إلى حران وتسموا بالحرانيين نسبة إلى حران[٢٥].

وإذا أردنا تحديد المراحل التي مرت بها الديانة فنقول إنهم كانوا على الحنيفية، عبادة الله وحده ويسمون الصابئة الأولى، أو صابئة الفطرة، أو الحنفاء. وبعد موت إدريس – عليه السلام – بمدة دخل عليهم الشرك، واعتقدوا في الكواكب والأجرام السماوية، وخاصة الأجرام السبعة حيث يعتقدون أن القوى المدبرة للكون متعددة، وهناك قوة عظمى أعلى تهيمن على هذه القوى وتديرها وبنوا لها هياكل، فسموا أصحاب الهياكل وهم الحرانيون.

ولعل أصوب الأقوال في تحديد نشأتهم قول الذين استدلوا بآيات القرآن الكريم على نشأة الصابئة. يقولون: إنهم هم قوم إبراهيم – عليه السلام –، وأنه قد ناظر أهل أور[٢٦] الكلدانيين، فأبطل حججهم، بعد أن جعل أصنامهم جذاذاً، وأرادوا به كيداً فنجاه الله كما قال تعالى: ﴿ إِذْ قَالَ لِأَبِيهِ وَقَوْمِهِ مَا هَٰذِهِ التَّمَاثِيلُ الَّتِي أَنتُمْ لَهَا عَاكِفُونَ ﴾ (الأنبياء: ٥٢) إلى أن قال تعالى: ﴿ فَجَعَلَهُمْ جُذَاذًا إِلَّا كَبِيرًا لَّهُمْ لَعَلَّهُمْ إِلَيْهِ يَرْجِعُونَ ﴿٥٨﴾ قَالُوا مَن فَعَلَ هَٰذَا بِآلِهَتِنَا إِنَّهُ لَمِنَ الظَّالِمِينَ ﴿٥٩﴾ قَالُوا سَمِعْنَا فَتًى يَذْكُرُهُمْ يُقَالُ لَهُ إِبْرَاهِيمُ ﴿٦٠﴾ قَالُوا فَأْتُوا بِهِ عَلَىٰ أَعْيُنِ النَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَشْهَدُونَ ﴿٦١﴾ قَالُوا أَأَنتَ فَعَلْتَ هَٰذَا بِآلِهَتِنَا يَا إِبْرَاهِيمُ ﴿٦٢﴾ قَالَ بَلْ فَعَلَهُ كَبِيرُهُمْ هَٰذَا فَاسْأَلُوهُمْ إِن كَانُوا يَنطِقُونَ ﴿٦٣﴾ فَرَجَعُوا إِلَىٰ أَنفُسِهِمْ فَقَالُوا إِنَّكُمْ أَنتُمُ الظَّالِمُونَ ﴿٦٤﴾ ثُمَّ نُكِسُوا عَلَىٰ رُءُوسِهِمْ لَقَدْ عَلِمْتَ مَا هَٰؤُلَاءِ يَنطِقُونَ ﴿٦٥﴾ قَالَ أَفَتَعْبُدُونَ مِن دُونِ اللَّهِ مَا لَا يَنفَعُكُمْ شَيْئًا وَلَا يَضُرُّكُمْ ﴿٦٦﴾ أُفٍّ لَّكُمْ وَلِمَا تَعْبُدُونَ مِن دُونِ اللَّهِ أَفَلَا تَعْقِلُونَ ﴿٦٧﴾ قَالُوا حَرِّقُوهُ وَانصُرُوا آلِهَتَكُمْ إِن كُنتُمْ فَاعِلِينَ ﴿٦٨﴾ قُلْنَا يَا نَارُ كُونِي بَرْدًا وَسَلَامًا عَلَىٰ إِبْرَاهِيمَ ﴾ (الأنبياء: ٥٨ – ٦٩).

ثم سافر إلى حران، وأهلها هم أصحاب الهياكل، وناظرهم أيضاً فأبطل حججهم، وقد حكى ذلك القرآن الكريم كما في قول الله تعالى: ﴿ وَكَذَٰلِكَ نُرِي إِبْرَاهِيمَ مَلَكُوتَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَلِيَكُونَ مِنَ الْمُوقِنِينَ ﴿٧٥﴾ فَلَمَّا جَنَّ عَلَيْهِ اللَّيْلُ رَأَىٰ كَوْكَبًا قَالَ هَٰذَا رَبِّي فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لَا أُحِبُّ الْآفِلِينَ ﴿٧٦﴾ فَلَمَّا رَأَى الْقَمَرَ بَازِغًا قَالَ هَٰذَا رَبِّي فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لَئِن لَّمْ يَهْدِنِي رَبِّي لَأَكُونَنَّ مِنَ الْقَوْمِ الضَّالِّينَ ﴿٧٧﴾ فَلَمَّا رَأَى الشَّمْسَ بَازِغَةً قَالَ هَٰذَا رَبِّي هَٰذَا أَكْبَرُ فَلَمَّا أَفَلَتْ قَالَ يَا قَوْمِ إِنِّي بَرِيءٌ مِّمَّا تُشْرِكُونَ ﴿٧٨﴾ إِنِّي وَجَّهْتُ وَجْهِيَ لِلَّذِي فَطَرَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ حَنِيفًا وَمَا أَنَا مِنَ الْمُشْرِكِينَ ﴿٧٩﴾ وَحَاجَّهُ قَوْمُهُ قَالَ أَتُحَاجُّونِّي فِي اللَّهِ وَقَدْ هَدَانِ وَلَا أَخَافُ مَا تُشْرِكُونَ بِهِ إِلَّا أَن يَشَاءَ رَبِّي شَيْئًا وَسِعَ رَبِّي كُلَّ شَيْءٍ عِلْمًا أَفَلَا تَتَذَكَّرُونَ ﴿٨٠﴾ وَكَيْفَ أَخَافُ مَا أَشْرَكْتُمْ وَلَا

---

(٢٤) البطائح: ممرات السيول، يقال: تبطحت المياه إذا سالت واتسعت في الأرض.

(٢٥) حران: مدينة قديمة، ولا زالت تعرف بهذا الاسم إلى اليوم، وهي تقع في الشمال الغربي من العراق، مما يلي الحدود التركية، فُتحت في عهد عمر – رضي الله عنه –، وهي قصبة الصابئة وموطن ديانتهم وكعبتهم، وكانت تحميها قلعة مبنية من الحجر المنحوت. (انظر: الحموي، د.ت، ٢/٢٣٥).

(٢٦) مدينة من أصقاع رامهرمز بخوزستان. (انظر: الحموي، = د.ت، ١/٢٧٨).

تَخَافُونَ أَنَّكُمْ أَشْرَكْتُم بِاللَّهِ مَا لَمْ يُنَزِّلْ بِهِۦ عَلَيْكُمْ سُلْطَٰنًا فَأَيُّ ٱلْفَرِيقَيْنِ أَحَقُّ بِٱلْأَمْنِ إِن كُنتُمْ تَعْلَمُونَ ﴾ (الأنعام: ٧٥ – ٨١).

ويرى كثيرٌ من الباحثين أن هذه المسميات وأهلها قد انقرضوا ولم يبق إلا المندائيون. وهم الموجودون الآن على العقيدة الصابئية المندائية في أماكن تواجدهم التي ذكرناها في المطلب السابق.

وكلمة مندائي ترجع إلى مندا الآرمية ومعناها: المعرفة، والعلم، أو الإلهام، والوحي، والدين السماوي، والكشف. ويطلق على كل فرد من الصابئة الآن مندائي بمعنى العارف بالدين الحق. وهذا ما أيده أغلب من بحث في تاريخ هذه الديانة على قلتهم، وأيد ذلك من كتب في الصابئة من الصابئين أنفسهم. وقد وجدت فيما وقفت عليه من مواقعهم على الشبكة العنكبوتية أنهم لابد أن يضيفوا إلى كلمة صابئ كلمة مندائي. وكذلك كل ما اطلعت عليه من المؤلفات في الصابئة عندما يتكلمون عن لغة هذه الديانة يقولون: اللغة المندائية[٢٧].

المطلب الخامس: أبرز المعتقدات والأفكار.

١ – عقيدتهم في الخالق: يعترفون بوجود الخالق، ويعزون حكم العالم للكون السماوي وأجرامه التي يعتبرونها كائنات حية تضر وتنفع. كما أنهم يصرفون جزءاً من الربوبية للملائكة. وعلى ذلك فلا يقرون بصفات الله لأنهم يعتمدون على زنادقة الفلاسفة فيأتون بما لا تقبله العقول السليمة.

٢ – عقيدتهم في الملائكة: يقولون الملائكة خلقوا بالانبثاق أي أنهم ليسوا مخلوقين كبقية الكائنات الحية، ولكن الله ناداهم بأسمائهم فخُلقوا، وتزوجوا بنساء من صنفهم وأصبح لهم أولاد وبنات، وقد وكل الله إليهم تدبير هذا العالم فهم يعلمون الغيب ويشاركون الله في الخلق ويسمونهم (أصحاب الروحانيات) فيعبدونهم ويقربون لهم القرابين ويعتقدون فيهم الضر والنفع.

٣ – عقيدتهم في الأنبياء: يعتبرون من يعترفون به من الأنبياء رجلاً صالحاً فقط، لأنه من البشر مثلهم، فالنبوة عندهم ليست كما في الأديان الأخرى. وينسبون كتابهم المقدس (*الكنزبرة*) أي: الكنز العظيم إلى آدم. ويقولون إن دينهم بعده انتقل إلى شيث، أما إدريس – عليه السلام – فهو أول من بنى الكعبة، وهي بيت زحل أعلى الكواكب السيارة. وأما نوح – عليه السلام – فيحيكون حوله قصصاً خرافية منها أنه زنا بامرأة من الجن فأنجبت له ثلاثة من الأبناء. وأما إبراهيم – عليه السلام – فيعتبرونه خرج على ديانتهم، وناصبهم العداء، لأنه استمد قوته من الظلام، وابتلي بدمل فختن نفسه. لذلك ديانتهم ترى أن المشوهين والذين فيهم أي عاهة خلقية ناقصو عقول، وغير طاهرين، ولا يقومون بعملية الذبح. وأما يحي – عليه

(٢٧) انظر: الزهيري، ١٩٨٣م، ص ٣٦؛ وعليان، ١٩٧٦م، ص ٤٨؛ وابن الوردي، ١٣٩٨هـ، ٢/١٥٧؛ وفخر الدين الرازي، ١٤١٣هـ، ص ٢٣١؛ والفايز، د.ت، ص ٣٧٥، ٤١٦ – ٤٨٠؛ وبعض المواقع على الشبكة العنكبوتية للصابئة وأشهرها موقع الأستاذة/نادية المراني الصابئية.

السلام — فهو الذي كان عهده منعطفاً تأريخياً عند الصابئة. فقد كان معلماً عظيماً، يمارس عملية التعميد، وخففت الصلاة في عهده. وأما عيسى — عليه السلام — فقد كان صابئياً فخرج عنها وحرف كلمات النور. وأما محمد — صلى الله عليه وسلم — فيلقبونه ملك العرب، ولا يعتقدون نبوته كبقية الأنبياء.

٤ — عقيدتهم في النجوم: يقدسونها ويعبدونها ويتوجهون للنجم القطبي عند الصلاة.

٥ — العبادات: يؤدون ثلاث صلوات في اليوم لها طقوس مخصوصة، يتطهرون قبلها.

٦ — الزواج: فرض عند الصابئة، ويتزوج الرجل ما يشاء بأي عدد كان، ومما يتفقون مع الإسلام فيه أن المحرمات من النساء هن المحرمات عند المسلمين كما في آية النساء. والطلاق غير مشروع، ويحل محله الهجر المستمر.

٧ — التعميد: وهو الاغتسال في الأنهار ويكون يوم الأحد، وفي كل عيد من أعيادهم، وعلى الأقل مرة واحدة في السنة.

٨ — أما أركان ديانتهم فهي خمسة أركان وهي: الصدقة، والصوم، والصلاة، والتعميد، والتوحيد[٢٨].

(٢٨) ينظر في هذا المبحث: الحسيني، ١٩٨٤م، ص ٤٣ — ٥٥؛ والندوة العالمية للشباب الإسلامي، ١٤٠٩هـ، ص ٢٧؛ وعليان، ١٩٧٦م، ص ٨٤ — ١٠٤؛ وبرنجي، ١٩٩٧م، ص ٢٤ — ٢٨؛ وحمادة، د.ت، ص ٤٠؛ ونجم، =

المطلب السادس: أبرز شخصيات الصابئة قديماً وحديثاً.

أولاً: أبرز شخصياتها قديماً:

لم يكن هناك ظهور يذكر لأعلام الصابئة كبقية الأمم والطوائف ولهذا أسباب بيناها في المطالب السابقة، إلا في مجال الطب فقد اشتهروا به بين الناس في القديم، وكان سبباً في تقريب بعضهم إلى الخلفاء وخاصة بني العباس، وكذلك البلاغة والأدب فقد ظهر منهم أسماء لامعة في هذا المجال، ومن هذه الشخصيات الأسماء التالية:

١ — أبو الحسن ثابت بن قرة المتوفى عام ٢٨٨هـ كان بارعاً في الطب، وهو أول من دخل في البلاط العباسي من الصابئة، وكان يلقبه المعتضد العباسي الأستاذ، وأدخله في جملة المنجمين فسكن بغداد. ذكر الرازي أن له قرابة ١٥٠ مؤلفاً أغلبها في الطب، والفلك والموسيقى والفلسفة التي أغلبها ترجمة لكتب سقراط وبطليموس.

٢ — إبراهيم بن ثابت بن قرة الصابئي بلغ رتبة أبيه في صناعة الطب.

٣ — إبراهيم بن سنان بن ثابت بن قرة كان بارعاً في الطب والهندسة.

٤ — أبو إسحاق إبراهيم بن هلال بن زهرون

=١٩٨٨م، ص ٥٦؛ ومراتي، ١٩٨١م، ص ١١٩؛ وأحد مواقعهم المعروفة على الشبكة العنكبوتية الإنترنت www.faylee.info.articles

الصابئ قال فيه أهل التراجم: أوحد العراق في البلاغة، وأثنوا على علمه وروعة بيانه، توفي عام ٣٨٤هـ وله مؤلفات في الأدب والشعر، ذُكر أنه كان كاتب الإنشاء عن الخليفة، وعن عز الدولة بن بختيار الديلمي. وقد كان متشدداً في دينه، وشدد عليه عز الدولة أن يسلم فأبى، مع أنه كان يحفظ القرآن ويستعمله في الرسائل.

ثانياً: أشهر من أسلم من الصابئة قديماً:

١ – هلال بن المحسّن المتوفى عام ٤٤٨هـ، وكان جده أبو إسحاق كاتب الخليفة ورئيساً لديوان الإنشاء، ويتمنى أن يخلفه حفيده في هذا المنصب، مع محافظته على ديانته، ولكن الله كتب له الإسلام، فأسلم وهو أول من أسلم من قبيلته، فأبعد باختياره عن الديوان وحسن إسلامه، وله مؤلفات كثيرة.

٢ – سنان بن ثابت بن قرة أبو سعيد توفي مسلماً عام ٣٣١هـ كان طبيب المقتدر، كان يختبر الأطباء، ويطرد الدجالين، وكانت له منزلة عظيمة عند الأمراء، وتولى رئاسة المستشفيات.

وذكر صاحب الموجز في تاريخ الصابئة أن عدداً كبيراً من أبناء آل زهرون وهم أكبر بطون الصابئة أسلموا رغبة لا رهبة، بعد أن عُرض الإسلام عليهم من المسلمين، وخاصة بعد إسلام هلال بن المحسّن الطبيب المشهور وكاتب الإنشاء عند الخليفة[٢٩].

(٢٩) الزهيري، ١٩٨٣م، ص ٢٠٣.

ثالثاً: أبرز شخصيات الصابئة حديثاً:

لم أجد في المصادر الموثقة الحديثة أسماء ذات ظهور من الصابئية، سوى الأسماء التالية:

١ – نعيم بدوي.

٢ – غضبان رومي له كتاب *تعاليم دينية لأبناء الصابئة*.

٣ – نادية المراني باحثة في الأدب. ولها كتاب *مفاهيم صابئية مندائية*.

ذكرهم الدكتور/رشدي عليان في كتابه *الصابئون حرانيين ومندائيين* وأثنى على علمهم ومكانتهم في الصابئية في العراق، وقد قاموا بترجمة ما كتبه المستشرقون عن الصابئية.

٤ – الدكتور/عبد الجبار عبد الله السام ولد في العمارة عام ١٩١٢م، وتخرج في جامعة بغداد وحصل على الدكتوراه في الفيزياء من أمريكا، وكان بارعاً في الفيزياء والرياضيات، ويجيد كثيراً من اللغات، وله كثير من البحوث، وقد شغل رئاسة جامعة بغداد فترة من الزمن، توفي في أمريكا ونقل إلى بغداد ودفن في مقبرة الصابئية في بغداد عام ١٩٦٩م.

٥ – الدكتور أنيس زهرون داغر.

٦ – الشاعرة لميعة عباس يمجدونها ولا تكاد تجد موقع على الشبكة إلا ولها فيه تمجيد ومدح، عاشت في أوروبا وأغلب شعرها حنين إلى العراق.

٧ – عمارة عباس[٣٠].

(٣٠) انظر في هذه الأسماء: الزهيري، ١٩٨٣م، ص ١٨٣ – ٢٠٣؛ والفايز، د.ت، ص ٥٠٦ – ٥١٦.

وقد لاحظت أن أبناء هذه الديانة مع قلتهم، يحاولون إبراز ديانتهم، وإبراز ذوي المكانة الاجتماعية من أبناء الطائفة في المجتمع العراقي، فما من موقع على الشبكة إلا ضمن مفرداته قسم خاص بعنوان (الأوائل) يعنون أول من حصل على الدكتوراه، أول من تخرج طبيباً، أول من سافر خارج العراق، ويذكرون أسماء لا تتجاوز في مجموعها سبعة أسماء. ونجد قائمة أخرى فيها حوالي (٢٦) اسم أغلبها من الأسماء التي ذكرناها[٣١].

رابعاً: الشخصيات الدينية المعاصرة:

١ – الشيخ عبدالله بن الشيخ سام.

٢ – الشيخ نجم الشيخ زهرون، وهما أعلى درجة في الدين الصابئ والمسماة: (كنزبرة) في هذا العصر وقد توفيا في العقد الأخير من القرن العشرين.

٣ – الكنزبرا الحالي هو: الشيخ ستار جبار حلو، وهو رئيس الطائفة وله مكانة رفيعة عند أتباع الطائفة، يدل على ذلك أن أخباره وزياراته الرسمية والخاصة تتصدر المواقع الإلكترونية للصابئة[٣٢].

المطلب السابع: مصادر ديانة الصابئة:

للصابئة أربعة عشر كتاباً هي مرجع ديانتهم، وجميعها مكتوبة باللغة المندائية التي هي فرع من اللغة الآرمية، وهم شديدو الحرص على ألا يطلع عليها غير المندائيين، ولذلك أخفق كثير من المستشرقين في الحصول على نسخ من هذه الكتب، وهذا تعريف موجز بأربعة من كتبهم:

١ –*كنزه ربه* أو *الكنزبرا* أي الكنز العظيم، أو الكتاب العظيم، ويعتقدون أنه صحف آدم، وهو قسمان: قسم يحتوي نظام الكون، وتكوين العالم والتطورات البشرية. وقسم يعالج شؤون الموتى.

٢ – *سدرة أد نشماتة*: أي *كتاب التعميد*، وفيه نصوص الصلوات، والتراتيل التي يقرأها رجال الدين في حفلات التعميد.

٣ – *النياني*: أي *كتاب الأناشيد والأذكار*.

٤ – *قلستا*: أي *كتاب عقد الزواج*، ويحتوي رسوم عقد الزواج وشعائره واحتفالاته وما إلى ذلك[٣٣].

ولرجال دينهم ثلاث مراتب لا يصل إليها مريدها إلا بعد جهد تدريبي، ودراسة خاصة، ورياضة روحية خاصة، يعقب ذلك امتحان خاص، وهذه الدرجات هي:

١ – ترميدة: وهي أولى مراتب رجال الدين.

٢ – الكنزبرا: وهي درجة أعلى من الترميدة.

٣ – ريش أمة: أي رئيس أمة وليس في الصابئة من يشغل هذا المنصب اليوم، لأنه لابد لهذه الدرجة من علم وفير، وأن يكون قد قام بتكريس سبعة علماء بدرجة ترميدة، ويحضر حفل تكريسه سبعة علماء بدرجة كنزبرة[٣٤].

---

(٣١) www.mandaeans.org.mandfigurs.htm

(٣٢) www.sabianmandaean.com/news.php?readmore

(٣٣) عليان، ١٩٧٦م، ص ١٢٣، ١٢٤.

(٣٤) عليان، ١٩٧٦م، ص ١٢٧ – ١٣٣؛ والندوة العالمية للشباب الإسلامي، ١٤٠٩هـ، ص ٣١٩.

المطلب الثامن: المؤلفات التي كُتبت في الصابئة.

تُعد الكتابات التي كُتبت في هذه الطائفة على قِدمها من أقل ما كُتب عن أتباع الطوائف والملل، وهذا يؤدي تبعاً إلى صعوبة الكتابة عنهم، وفي نفس الوقت يعتبر حافزاً لمن أراد أن يكون ممن له قصب السبق في دراسة هذه الطائفة. ويعتبر الدكتور فهد الفائز أفضل من كتب عن عقيدة الصابئة، وهو الباحث الحاصل على درجة الدكتوراه في العقيدة في بحثه المعنون: *الصابئون عقائدهم وأصولهم* من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. وقد ذكر أنه لم يجد مؤلفات مستقلة عن الصابئة إلا هذه الكتب وهي:

١ – *أساطير وحكايات صابئية*، المستشرقة الليدي دراور، ترجمة: نعيم بدوي وغضبان رومي، ط ١٩٧٣م، بغداد.

٢ – *أقوام تجولت بينها فعرفتها*، محمد الفرماني، ط ١٣٤٩هـ، دمشق.

٣ – *التعميد المندائي*، الشيخ رافد الشيخ عبدالله نجم، ط ١٩٩٠م، بغداد.

٤ – *جذور الديانة المندائية*، خزعل الماجدي، ط ١٩٩٧م، بغداد.

٥ – *ديوان الأساطير*، قاسم الشواف، ط ١٩٩٦م.

٦ – *الصابئة المندائيون*، الليدي دراور، ط ١٩٦٩م، بغداد.

٧ – *الصابئة المندائيون*، سليم برنجي، ترجمة: جابر أحمد، ط ١٩٩٧م، بغداد.

٨ – *صابئة حران وإخوان الصفا*، محمد الحمد، ط ١٩٩٨م، دمشق.

٩ – *الصابئون حرانيين ومندائيين*، رشدي عليان، ط ١٩٧٦م.

١٠ – *الصابئون في حاضرهم وماضيهم*، عبدالرزاق الحسيني، ط ١٩٨٤م، بغداد.

١١ – *الصلاة المندائية*، الشيخ رافد عبدالله الشيخ نجم، ط ١٩٨٨م، بغداد.

١٢ – *مدخل في قواعد اللغة المندائية*، نعيم بدوي، ط ١٩٩٣م، بغداد.

١٣ – *مفاهيم صابئية مندائية*، ناجية مراني، ط ١٩٨١م، بغداد.

١٤ – *مندائي أو الصابئة الأقدمون*، عبدالحميد عبادة، ط ١٩٢٧م، بغداد.

١٥ – *الموجز في تأريخ الصابئة*، عبد الفتاح الزهيري، تنقيح: فريد عبد الزهرة المنصور، مطبعة أركان، بغداد، ط ١، ١٩٨٣م.

١٦ – *هل المندائية لهجة من العربية*، ناجية مراني.

١٧ – *النشوء والخلق في النصوص المندائية*، كورت رودولف، ترجمة: الدكتور صبيح مدلول السهيري، ط ١٩٩٤م، بغداد.

وقد يسر الله تعالى لي الاطلاع على بعض هذه المؤلفات.

المبحث الأول

تاريخ دعوة الصابئة إلى الإسلام

وفيه مطلبان:

المطلب الأول: تاريخ الصابئة عبر العصور الإسلامية.

أولاً: عصر الخلفاء الراشدين:

بعد سقوط دولتي الفرس والروم، وقيام دولة الإسلام على منهاج النبوة وما تحمله من صفاء عقدي، وشمول في تعاليم الدين الحنيف لجميع جوانب الحياة، وعدل وتسامح، فإنه من الطبيعي أن ينعم الناس بعدل هذا الدين، فمن دخل الإسلام فهو كالمسلمين له مالهم وعليه ما عليهم، ومن بقي على دينه فهو لا يظلم ولا تنتهك حرمته، ينعم بنعمة الأمن، ويحيى حياة هانئة، والصابئة من هؤلاء الناس فلا شك أن فيهم من أسلم، إلا أنه لقلة هذه الطائفة من جانب، ولظلم الفرس والروم لمن لم يكن على ديانتهم، فإن الصابئة بقوا منزوين لا يستطيعون إظهار شعائر ديانتهم، بل قد يتظاهرون بديانة هذه الدول الظالمة. ويبدو – والله تعالى أعلم – أن هذا الانزواء استمر في هذا العصر أملاً في تعاملات هذه الدولة الجديدة، ولأنه أيضاً من تعاليم هذه الطائفة التقية.

وقد رحب الناس بالعرب حباً في الخلاص من ظلم الحكام أولاً، ورغبة في إعفائهم من الخدمة العسكرية ثانياً، ثم أملاً في تمتعهم بالحرية الدينية آخر الأمر، وذلك لأن الإسلام كان يبيح لغير المسلمين من يهود ومسيحيين وصابئة أن يتدينوا بما يرضون لأنفسهم من دين على أن يدفعوا الجزية للمسلمين[٣٥].

وكان أكثر المسلمين يعدون الصابئة من طوائف النصارى كما ذكر ذلك بعض المفسرين كما مر معنا في المبحث التمهيدي، ولذلك لم يذكر التاريخ وقائع وأحداث بين هذه الطائفة والمسلمين، فعومل الذين لم يدخلوا دين الإسلام منهم كمعاملة النصارى المسالمين.

ولم أعثر فيما تمكنت من الاطلاع عليه من كتب التاريخ، ما يحدد أعداد المسلمين منهم أو ظهور أعلام منهم ساهموا في التاريخ الإسلامي والحضارة الإسلامية في تلك الفترة أو شاركوا في الفتوحات الإسلامية. إلا ما ذكره عبد الفتاح الزهيري في كتابه *الموجز في تاريخ الصابئة المندائيين*: أن أساطيرهم تروي أنهم من أصحاب الإمام علي بن أبي طالب – رضي الله عنه – وأصحابه – رضي الله عنهم –، وأنهم وجدوا حسن المعاملة منهم لأنهم عرفوا أنهم على دين إبراهيم الخليل – عليه السلام – فآزروهم وساهموا في رد الدعايات المغرضة عن الإسلام[٣٦]. وهذه من أساطيرهم المكتوبة باللغة المندائية الآرمية القديمة التي لا تقوم بها حجة.

ثانياً: العصر الأموي:

يقول صاحب *الموجز في تاريخ الصابئة*: (قد برز نفر من الصابئة في هذا العصر بعد أن ظلوا مجهولين قروناً تحت ظلم الاستعمار الذي استولى حتى على

---

(٣٥) انظر: حسن، د.ت، ٢٢٢/١.

(٣٦) انظر: الزهيري، ١٩٨٣م، ص ٨٠.

أماكن عبادتهم، وذكر عدداً من الأسماء، ولم يذكر من أسلم منهم)[٣٧].

ويبدو والله تعالى أعلم أنهم بدأوا في هذا العصر في الظهور وإن لم يكن ظهوراً واضحاً، ولكنهم تأكدوا ولمسوا حسن تعامل المسلمين، ورأوا التطبيق العملي للإسلام في أخلاق المسلمين وتعاملاتهم بعد أن كانوا يختفون خشية أن يُظلموا كما كانوا يُظلمون في العهد الفارسي والروماني.

ثالثاً: العصر العباسي:

من خلال استقراء بعض المصادر يتبين أن الظهور الحقيقي للصابئة كان في العصر العباسي، فقد قربهم الخلفاء لما اشتهروا به من علم الطب والرياضيات والكيمياء والحساب، وكان من نتائج هذا التقريب أن أسلم بعضهم. بل ذُكر أن قبيلتين هما آل قرة وآل زهرون أسلم أكثرهم رغبةً لا رهبة، منهم:

سنان بن ثابت بن قرة الذي كان طبيباً للمقتدر ثم للظاهر الذي دعاه للإسلام وألح عليه في ذلك فامتنع فهدده فانهزم إلى خراسان، ولكنه أسلم طواعية ثم عاد إلى بغداد ومات فيها مسلماً عام ٣٣١هـ. وهنا يتبين حرص خلفاء بني العباس على إسلام هؤلاء لما يتمتعون به من كفاءة في كثير من العلوم وخاصة العلوم الطبيعية والطبية، بل قد يصل الأمر إلى استخدام القوة كما فعل الخليفة الظاهر مع سنان بن ثابت.

وقد كان بداية دخولهم البلاط العباسي في أواسط القرن الثالث الهجري على يد ثابت بن قرة الذي قربه المعتضد، وكان يلقبه بالأستاذ لبراعته في الطب. ولكنه لم يسلم.

وهلال بن المحسّن المتوفى عام ٤٤٨هـ والذي كان كاتب الديوان عند الخليفة كتب الله له الإسلام وكان سبباً في دخول أكثر قبيلته آل زهرون الإسلام[٣٨].

وجابر بن حيان الكيميائي المشهور ذُكر أن آباءه كانوا من الصابئة[٣٩]. وذكر ابن تيمية — رحمه الله تعالى — الصابئة وأنهم من أهل الفلسفة والطب وكثير منهم لم يسلموا، ورد عليهم ضمن رده على المنطقيين والفلاسفة[٤٠].

رابعاً: العصر العثماني:

يصف صاحب *الموجز في تاريخ الصابئة* ما بعد سقوط الدولة العباسية بأنه الفترة المظلمة في تاريخ الصابئة، فقد قتل كثير منهم التتار، وضاعت

---

(٣٧) الزهيري، ١٩٨٣م، ص ٨١.

(٣٨) روي في قصة إسلامه أنه رأى الرسول — صلى الله عليه وسلم — في المنام وأمره أن يتوضأ، ثم أمره أن يصلي معه وقرأ سورة النصر والإخلاص، وقال له: أنت رجل عاقل والله يريد بك خيراً فلم تدع الإسلام الذي قامت عليه الدلائل، وقال له: قل أسلمت وجهي لله وأشهد أن لا إله إلا الله، وأن محمداً رسول الله. ويقول أيضاً: ورأيته مرة أخرى فأخبرت والدي فقال: هذه بشرى محمودة لكن لا تظهر هذا الأمر فجأة، ثم أسلم وحسن إسلامه. (انظر: الزهيري، ١٩٨٣م، ص ١٧٨ — ١٨٠؛ والفايز، د.ت، ص ٥٠٨).

(٣٩) انظر: الزهيري، ١٩٨٣م، ص ٨٣.

(٤٠) انظر: ابن تيمية، د.ت، ص ٢٨٧ — ٢٩٠.

مؤلفاتهم، وعادوا يخفون ديانتهم، وعادوا إلى مدينة حران موطنهم الأصلي بعد أن عاشوا حضارة المسلمين، وشاركوهم في بناء تلك الحضارة، وأسلم منهم من أسلم[٤١].

ويبدو والله تعالى أعلم أن هذه الفترة، ضعف تأثير الإسلام في هذه الطائفة، لأن الذين فروا إلى حران من المسلمين الذين كانوا على الديانة الصابئية تأثروا بأبناء عمومتهم، خاصة مع الضعف الديني الذي كان ظاهراً في العالم الإسلامي، وظهور الخرافة والشعوذة، وهي مما تقره الديانة الصابئية، فتعاقبت الأجيال على هذا الوضع، إلى عصر الاستعمار الذي زاد الطين بلّة.

خامساً: العصر الحاضر:

نحدد بداية هذا العصر ببداية الاستعمار الموجه للعالم الإسلامي، والذي مهدت له الحروب الصليبية. وجاب المستشرقون الديار الإسلامية، ومنهم الذين تخصصوا في هذه الديانة من أمثال المستشرقة الليدي دراور، والتي كتبت كثيراً من البحوث والدراسات الميدانية بين الصابئة، وترجمة ما استطاعت الحصول عليه من كتبهم التي كتبت باللغة المندائية الآرمية، ولعلها أول من كتب عن هذه الطائفة في هذا العصر، ولذلك كل من كتب عنهم جعل كتاباتها مرجعاً يرجع إليه، مع أن كتاباتها تشعل الفتنة ضد المسلمين الذين هم الأغلبية الساحقة في العراق، وتتهمهم بظلم هذه الطائفة القليلة. ولذلك لم يذكر التاريخ دوراً للمسلمين في دعوة هذه الطائفة التي تعيش بين ظهرانيهم خلال هذه الفترة من الزمن. ثم جاء دور الثورة العراقية عام ١٩٥٨م بقيادة حزب البعث، الذي جعل الحزب ديانة يوالي ويعادي عليها، وألغى دور الدعوة الإسلامية وجثم على العراق أربعة عقود ونيفاً. إلا أن الصابئة يعتبرون هذه الفترة من العصور الذهبية في تاريخهم، والواقع يؤيد ذلك فقد كانت أعدادهم قبل الثورة بسنتين عشرة آلاف نسمة، فقد قفزت بعد الثورة بسبع سنوات إلى قرابة خمسة عشر ألف نسمة بنسبة زيادة بما يقرب ٥٠٪[٤٢].

فقد جاء في الدستور أن الصابئة من طوائف المجتمع العراقي وأنهم متساوون مع غيرهم في الحقوق والواجبات، يقول قرار الاعتراف: إن الصابئة في العراق من الطوائف المعترف بها اعترافاً قانونياً وواقعياً، .. ويذكر أسباب ذلك ويبين أهميته البالغة بالنسبة لهم بعد ما لاقوه من تعسف في العهد الملكي[٤٣].

وهم الآن يصلون قرابة المائة ألف نسمة، ولم يتعرضوا لمضايقات في ديانتهم ولم يؤذوا كما أُوذي المسلمون طيلة الحكم البعثي. وبلغوا مراتب عليا في الدولة، وفي نفس الوقت لم يكن للمسلمين دور بارز في دعوتهم في هذه الفترة، ولعل مبررها مضايقة الحزب الحاكم للإسلام وأهله.

---

(٤١) انظر: الزهيري، ١٩٨٣م، ص ٨٨-٩١.

(٤٢) سبق بيان ذلك في المطلب الثالث من المبحث التمهيدي.

(٤٣) انظر: الزهيري، ١٩٨٣م، ص ٩٣.

المطلب الثاني: مظاهر التأثر والتأثير بين الديانة الصابئية والمسلمين[٤٤].

أولاً: مظاهر تأثير الصابئة على المسلمين:

١ – أن الجهمية أخذوا عن الجعد الذي هو من أهل حران وبها أئمة الصابئة الفلاسفة أهل الشرك ونفاة الصفات والأفعال[٤٥].

٢ – أن الرافضة ترجع بعض أصولهم إلى صابئية الفلاسفة الخارجين عن متابعة المرسلين[٤٦].

٣ – أن غالب أئمة الرافضة من فلاسفة الصابئة كالنصير الطوسي، وسنان البصري وغيرهم وأنهم أخذوا التقية من الصابئة[٤٧].

ومن هذا يتبين أن أهل الكلام قد تأثروا بفلاسفة الصابئة.

ثانياً: مظاهر تأثير المسلمين على الصابئة:

عاش أتباع هذه الطائفة نعمة الأمن والعدل والمعاملة الحسنة في الدول الإسلامية، وبرزوا في المجالات العلمية التي عُرفوا بها، ومن نتائج ذلك أن أسلم الكثير منهم رغبة لا رهبة، وهذا أهم تأثير من الإسلام على هذه الطائفة، لكن ظهر في طقوسهم الدينية وعاداتهم ما يتشابه مع العبادات في الدين الإسلامي ويبدو أنهم تأثروا بالإسلام في هذا الأمر، أو أنه بقايا تأثير الحنيفية السمحة ملة إبراهيم – عليه السلام –، وخاصة في الأخلاق والمعاملات فقد رأوا فوائد ذلك أثناء معاملة المسلمين لهم، ومن ذلك:

١ – يسبق صلواتهم وضوء كصلاة المسلمين مع اختلاف هيئاتها فهم يستقبلون الشمال.

٢ – يهتمون بالصدقة ويشترطون فيها أن تكون لله تعالى.

٣ – المحرمات من النساء هن المحرمات عند المسلمين.

٤ – يحرمون القتل والزنا والسرقة والخيانة وغيرها مما يقره الإسلام وتتفق عليه الديانات السماوية[٤٨].

المبحث الثاني

وسائل دعوة الصابئة وأساليبها قديماً

وفيه مطلبان:

المطلب الأول: وسائل دعوة الصابئة.

من خلال استقراء تاريخ هذه الطائفة، وتحليل مضمونه نستنبط بعض وسائل دعوة هذه الطائفة التي قام بها المسلمون قديماً، وسأذكر ما استطعت استنباطه مدعوماً بالدليل التاريخي في الآتي:

الوسيلة الأولى: الرد على أفكارهم من خلال المؤلفات العلمية:

جاء في التراث الإسلامي المؤلفات التي تبين معتقداتهم الباطلة وتفندها واحدة واحدة. ومثال ذلك

---

(٤٤) هذا العنوان مقتبس من رسالة الدكتور فهد الفايز، *الصابئة أصولهم وعقائدهم*، غير مطبوعة.

(٤٥) انظر: ابن تيمية، ١٤٠٦هـ، ١٩٢/١.

(٤٦) انظر: ابن تيمية، ١٤٠٦هـ، ٥/١.

(٤٧) الفايز، د.ت، ص ٤٧٥.

(٤٨) انظر: الفايز، د.ت، ص ٤٧٩.

ما ورد في مؤلفات شيخ الإسلام ابن تيمية – رحمه الله – في تخصيص هذه الطائفة بالرد وبيان بطلان الملة. فقد ألف كتابه *الرد على المنطقيين* وضم إليهم الفلاسفة من الصابئة وغيرهم يقول – رحمه الله – في مقدمة كتابه هذا: (أما بعد فإني كنت دائماً أعلم أن المنطق اليوناني لا يحتاج إليه الذكي ولا ينتفع به البليد، ولكن كنت أحسب أن قضاياه صادقة لما رأيت من صدق كثير منها، ثم تبين لي فيما بعد خطأ طائفة من قضاياه، وكتبت في ذلك شيئاً، ثم لما كنت في الإسكندرية اجتمع إلي من رأيته يعظم الفلاسفة بالتأييد والتهويل فذكرت له بعض ما يستحقونه من التجهيل والتضليل)[٤٩]. ثم يبين سوء معتقدهم في مكان آخر فيقول: (ثم إن الصابئين ابتدعوا الشرك فصاروا مشركين، والفلاسفة المشركون من هؤلاء المشركين)[٥٠]. ويقول: (فإن الصابئة كفار من جهة تبديلهم لما أنزل الله، ومن جهة كفرهم بما أنزل الله على محمد – صلى الله عليه وسلم –، ...فإذا كان اليهود والنصارى قد يكونون مشركين فالصابئون أولى، وذلك بعد تبديلهم)[٥١]. ورد عليهم الشهرستاني في كتابه *الملل والنحل* وعقد مناظرة بين الحنفاء والصابئة[٥٢].

(٤٩) ابن تيمية، د.ت، ص ٣، ٤.

(٥٠) ابن تيمية، د.ت، ص ٢٨٩.

(٥١) ابن تيمية، ١٤١٦هـ، ١٤/١٢ – ٢١.

(٥٢) انظر: الشهرستاني، د.ت، ص ٢٥٩ – ٢٩٨.

الوسيلة الثانية: استخدام الشدة في دعوتهم:

هذه قصة يتبين من خلالها حرص خلفاء بني العباس على إسلام هؤلاء لما يتمتعون به من كفاءة في كثير من العلوم وخاصة العلوم الطبيعية والطبية، بل قد يصل الأمر إلى استخدام القوة كما فعل الخليفة الظاهر مع سنان بن ثابت بن قرة الذي كان طبيباً للمقتدر ثم للظاهر الذي دعاه للإسلام وألح عليه في ذلك فامتنع فهدده فانهزم إلى خراسان، ولكنه أسلم طواعية بعد ذلك ثم عاد إلى بغداد ومات فيها مسلماً عام ٣٣١هـ[٥٣].

وهذه قصة أخرى ذُكر فيها أن المأمون اجتاز ديار مضر يريد غزو الروم، فتلقاه جماعة من الحرانيين، فأنكر المأمون زيهم فقال لهم: من أنتم من الذمة؟.قالوا: نحن الحرانيين. فقال: أنصارى أنتم؟. قالوا: لا. قال: أيهود أنتم؟. قالوا: لا. قال: أمجوس أنتم؟. قالوا: لا. قال: أفلكم كتاب أو نبي؟ فحجموا في القول. فقال لهم: فأنتم إذن زنادقة، عبدة الأوثان. وأنتم حلال دماؤكم ولا ذمة لكم. فقالوا: نحن ندفع الجزية قال: إنما تؤخذ الجزية من أهل الأديان الذين ذكرهم الله في كتابه، ولهم كتاب. وأمهلهم إلى أن يرجع من غزو الروم إما يدخلون الإسلام أو يقتلهم.

(٥٣) انظر: الزهيري، ١٩٨٣م، ص ١٦٧. ومع أن القصة ليس لها سند إلا أنه يبدو أن الخليفة الظاهر يرى أنهم وثنيون، وهذا يبيح قتالهم لأن الجزية لا تؤخذ إلا من الكتابيين على أصح أقوال أهل العلم. (انظر: أقوال العلماء في هذه الديانة في المطلب الأول من المبحث التمهيدي من هذا البحث).

فدخل كثير منهم الإسلام، وتنصر منهم آخرون [٥٤].

المطلب الثاني: أساليب دعوة الصابئة.

سأذكر بعض الأساليب التي رأيتها من خلال دراسة واستقراء هذا التاريخ، وتحليل مضامينه، والتي استخدمها المسلمون في دعوة الصابئة بما يدل على أنها كانت المؤثرة في دعوة هذه الطائفة، وهي على النحو الآتي:

الأسلوب الأول: المعاملة الحسنة:

ضرب المسلمون أروع الأمثلة في حسن معاملة غير المسلمين، وهو ما أمر الله به وأمر به نبيه – صلى الله عليه وسلم –، وكان ذلك من أسباب دخول الناس في دين الله أفواجاً. وفي خصوص الصابئة فهم كغيرهم من الناس لم يُظلموا، وعاشوا في عدل الإسلام، وقد أثبت التاريخ كيف أكرم الخلفاء البارزين من الصابئة في علوم الطب والرياضيات والحساب والفلك وقربوهم وعرضوا عليهم الإسلام، وأسلم منهم الكثير رغبة في هذا الدين العظيم [٥٥].

وقد أثبتنا في المبحث الثالث من هذا البحث كيف كانت الصابئية في أوائل هذا القرن لا يتجاوزون ٤٠٠٠ نسمة [٥٦]، بما يدل على أن من أسباب قلة أعداد الصابئة دخولهم في الإسلام خلال العصور الإسلامية المتابعة، وقد أسلمت قبيلة آل زهرون وآل قرة من قبائل الصابئة طواعية ورغبة في هذا الدين العظيم.

الأسلوب الثاني: تولية المناصب العلمية والإدارية لمن يستحقها:

حب المكانة الاجتماعية والوجاهة محببة للنفس البشرية، وقد يتنازل الإنسان عن مبادئه في سبيل الحصول على المنصب الاجتماعي أو المحافظة عليه. وقد أمّر النبي – صلى الله عليه وسلم – عيينة بن حصن الفزاري على سرية إلى بني العنبر [٥٧]، ومواقف عيينة الخاطئة معروفة مع النبي – صلى الله عليه وسلم –، لكنه فعل ذلك استجلاباً لقلوب أتباعه الذين يرضون لرضاه ويسخطون لسخطه، لأنه سيد في قومه [٥٨]. وقد كان للصابئة وجود في المناصب الإدارية في دولة بني العباس، وبغض النظر عن حكم تولية غير المسلم والاستعانة به في الدولة الإسلامية إلا أننا ننظر لها من جانب دعوي، فقد كانت سبباً في إسلام بعضهم، وتألفت قلوبهم، وأسلم الكثير من قبائلهم عندما مُنحوا هذه المكانة، وهم كانوا لا يعرفونها أيام الدولة الفارسية، بل كانوا يُمتهنون وتسند لهم أعمال الخدمة والأعمال الوضيعة كغيرهم من طبقات الشعب.

أما في الدولة العباسية فمنهم من تولى رئاسة

---

(٥٤) انظر: الفايز، د.ت، ص ٦٠. ومع أنه ضعّف القصة ورأى أنها لا تثبت إلا على سبيل الذكر والاستشهاد على سبيل التثبت، لكن القصة التي قبلها تبين أن خلفاء بني العباس يتخذون ما يرونه مناسباً لدعوة الصابئة حتى وإن أدى ذلك إلى استخدام القوة.

(٥٥) انظر: المطلب السادس من المبحث التمهيدي.

(٥٦) انظر: المطلب الثالث من المبحث التمهيدي.

(٥٧) البخاري، د.ت، ٥/١١٥، كتاب المغازي، باب غزوة عيينة إلى بني العنبر.

(٥٨) انظر: الحارثي، ١٤١٩هـ، ص ٢٥٦، ٢٥٧.

ديوان الإنشاء، ومنهم من تولى إدارة المستشفيات يُعين فيها من يرى فيه الكفاءة، وقد كانت هذه المهمة من أسباب إسلامه[٥٩]. فتولية المناصب الإدارية لمن يستحقها رجاء إسلام المدعو لها أثرها وفائدتها وهي أسلوب دعوي ناجع.

الأسلوب الثالث: المناظرة:

المناظرة أسلوب قرآني، ولاشك أنه من أنجع الأساليب في دعوة الصابئة، وقد ورد هذا الأسلوب في دعوتهم، نذكر منها مناظرتين هما:

الأولى: مناظرة إبراهيم – عليه السلام – مع سلف هذه الطائفة كما وردت في سورة الأنعام في قول تعالى: ﴿ وَكَذَٰلِكَ نُرِيٓ إِبۡرَٰهِيمَ مَلَكُوتَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِ وَلِيَكُونَ مِنَ ٱلۡمُوقِنِينَ ﴿٧٥﴾ فَلَمَّا جَنَّ عَلَيۡهِ ٱلَّيۡلُ رَءَا كَوۡكَبٗاۖ قَالَ هَٰذَا رَبِّيۖ فَلَمَّآ أَفَلَ قَالَ لَآ أُحِبُّ ٱلۡأٓفِلِينَ ﴿٧٦﴾ فَلَمَّا رَءَا ٱلۡقَمَرَ بَازِغٗا قَالَ هَٰذَا رَبِّيۖ فَلَمَّآ أَفَلَ قَالَ لَئِن لَّمۡ يَهۡدِنِي رَبِّي لَأَكُونَنَّ مِنَ ٱلۡقَوۡمِ ٱلضَّآلِّينَ ﴿٧٧﴾ فَلَمَّا رَءَا ٱلشَّمۡسَ بَازِغَةٗ قَالَ هَٰذَا رَبِّي هَٰذَآ أَكۡبَرُۖ فَلَمَّآ أَفَلَتۡ قَالَ يَٰقَوۡمِ إِنِّي بَرِيٓءٞ مِّمَّا تُشۡرِكُونَ ﴿٧٨﴾ إِنِّي وَجَّهۡتُ وَجۡهِيَ لِلَّذِي فَطَرَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضَ حَنِيفٗاۖ وَمَآ أَنَا۠ مِنَ ٱلۡمُشۡرِكِينَ ﴿٧٩﴾ وَحَآجَّهُۥ قَوۡمُهُۥۚ قَالَ أَتُحَٰٓجُّوٓنِّي فِي ٱللَّهِ وَقَدۡ هَدَىٰنِۚ وَلَآ أَخَافُ مَا تُشۡرِكُونَ بِهِۦٓ إِلَّآ أَن يَشَآءَ رَبِّي شَيۡـٔٗاۚ وَسِعَ رَبِّي كُلَّ شَيۡءٍ عِلۡمًاۚ أَفَلَا تَتَذَكَّرُونَ ﴿٨٠﴾ وَكَيۡفَ أَخَافُ مَآ أَشۡرَكۡتُمۡ وَلَا تَخَافُونَ أَنَّكُمۡ أَشۡرَكۡتُم بِٱللَّهِ مَا لَمۡ يُنَزِّلۡ بِهِۦ عَلَيۡكُمۡ سُلۡطَٰنٗاۚ فَأَيُّ ٱلۡفَرِيقَيۡنِ أَحَقُّ بِٱلۡأَمۡنِۖ إِن كُنتُمۡ تَعۡلَمُونَ ﴾ (الأنعام: ٧٥ – ٨١). فقد كانت أحسن وأبين مناظرة، تدرج فيها – عليه السلام – من الكوكب الصغير حتى وصل إلى أكبرها وهو الشمس، وكلها أفلت والإله لا يليق به أن يأفل. فلا بد أن يكون شاهداً لا يغيب، وغالباً قاهراً غير مغلوب ولا مقهور، ولا يكون ذلك إلا لله وكل معبود سواه باطل. وعندما ألجمهم بالحجة الواضحة المشاهدة الموافقة للعقول السليمة وقفوا مستسلمين لا يستطيعون الجدال. فعند ذلك انتقل إلى خالق هذه الأفلاك فإنه المستحق للعبادة فقال: ﴿ إِنِّي وَجَّهۡتُ وَجۡهِيَ لِلَّذِي فَطَرَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضَ حَنِيفٗاۖ وَمَآ أَنَا۠ مِنَ ٱلۡمُشۡرِكِينَ ﴾ وهنا عادوا إلى محاجة إبراهيم – عليه السلام – في ربه، فقال: أتريدون صرفي عن عبادة ربي الذي أبان لي الحق حتى استبان كالعيان؟، فالمحاجة هدفها الانتقال من الباطل إلى الحق، ومجادلتكم إياي تتضمن خلاف ذلك. فعند ذلك انتقلوا إلى أمر آخر فخوفوه بآلهتهم فقال لهم: ﴿ وَلَآ أَخَافُ مَا تُشۡرِكُونَ بِهِۦٓ ﴾ فإن آلهتهم أقل وأحقر من أن تضر من كفر بها وجحد عبادتها، ثم رد المشيئة إلى الله: ﴿ إِلَّآ أَن يَشَآءَ رَبِّي شَيۡـٔٗاۚ ﴾ والمعنى أني لا أخاف آلهتكم لأنه لا مشيئة لها ولا قدرة، فمن أحق أن يعبد أهو الله الخالق أم هذه الآلهة المخلوقة، ثم وجه الخطاب للعقول: ﴿ أَفَلَا تَتَذَكَّرُونَ ﴾ ثم قال: ﴿ وَكَيۡفَ أَخَافُ مَآ أَشۡرَكۡتُمۡ وَلَا تَخَافُونَ أَنَّكُمۡ أَشۡرَكۡتُم بِٱللَّهِ مَا لَمۡ يُنَزِّلۡ بِهِۦ عَلَيۡكُمۡ سُلۡطَٰنٗاۚ فَأَيُّ ٱلۡفَرِيقَيۡنِ أَحَقُّ بِٱلۡأَمۡنِۖ إِن كُنتُمۡ تَعۡلَمُونَ ﴾ وهذا من أحسن قلب الحجة وجعل حجة المبطل بعينها دالة دلالة قوية على فساد قوله وبطلان مذهبه، فإنهم خوفوه بآلهتهم التي لم ينزل الله عليهم سلطاناً

---

(٥٩) انظر: الفايز، د.ت، ص ٥٠٦ – ٥١٥.

بعبادتها، وقد تبين بطلان إلهيتها ومضرة عبادتها، ومع هذا فلا تخافون شرككم بالله وعبادتكم معه آلهة أخرى، فأي الفريقين أحق بالأمن وأولى بأن لا يلحقه الخوف فريق الموحدين أم فريق المشركين[٦٠].

يقول العلامة عبد الرزاق عفيفي – رحمة الله –: (عُني إبراهيم الخليل – عليه السلام – بالدعوة إلى الإسلام ووجه جلّ همه وأعظم عنايته إلى إيضاح التوحيد وبيانه وإقامة الحجة عليه، فبدأ به وكرر الدعوة مع اختلاف لهجته في ذلك ليناً وشدة، وذكر أنواعاً من الأدلة على التوحيد وسلك طرقاً شتى في الاستدلال بها عليه إتماماً لإقامة الحجة وزيادة الأعذار إلى الأمة، وأملاً في أن يجد كل نوع منها أو وجه من وجوه الاستدلال بها منفذاً إلى قلوب جماعة، وقد بصر الله إبراهيم – عليه السلام – بالدلائل الكونية الدالة على وحدانيته في ربوبيته وألوهيته)[٦١].

الثانية: مناظرة أبو الفتح محمد الشهرستاني للصابئة[٦٢]: وقد كتب الإمام الشهرستاني – رحمه الله – عن الصابئة، تبين من خلالها دعوته للصابئة والأسلوب الذي اتخذه في دعوتهم هو المناظرة، فقد أورد – رحمه الله – مناظرتين:

الأولى: مناظرة إبراهيم – عليه السلام – لهم كما في القرآن.

والثانية: مناظرة بين الحنفاء والصابئة، وتدور حول مسألة المفاضلة بين الأرواح العلوية والأنبياء، أثبت فيها أفضلية الأنبياء، وعرض لآراء هذه الطائفة بدقة وأمانة، وبين بطلان مذهبهم وعقائدهم، ولم يفتر عليهم وإنما أورد ما في مذهبهم من فساد عقدي وانحراف فكري[٦٣].

المبحث الثالث

أبرز القضايا في دعوتهم

سأتحدث عن قضيتين هامتين أرى أنهما من أبرز القضايا التي تحول بين الصابئة وقبولهم الإسلام، ولأنهما يندرج تحتهما قضايا جزئية أخرى، وقد أشرت إلى بعض معتقداتهم في المطلب الخامس من المبحث التمهيدي.

المطلب الأول: التنجيم.

أشركت الصابئة في النجوم، وقالوا إنها مكان الروحانيات، وبنوا لها الهياكل، وعبدوها من دون الله، وبيّنا كيف جادلهم إبراهيم – عليه السلام – وأبطل حججهم. ثم اشتهروا بالتنجيم والسحر وما

---

(٦٠) انظر: الألوسي، د.ت، ٢/٢٢٣ – ٢٢٨.

(٦١) نقلاً من الفايز، د.ت، ص ٥٣١، ٥٣٢.

(٦٢) أبو محمد بن عبد الكريم بن أحمد الشهرستاني، ٤٦٧ – ٥٤٨هـ كان كثير الحفظ، قوي الفهم، يُعد شيخ أهل الحكمة والكلام، صاحب الكتاب الشهير *(الملل والنحل)*، قال فيه ابن تيمية: من أجمع وأكثر الكتب المصنفة في المقالات). (انظر: الذهبي، ١٤١٠هـ، ٢٠/٢٨٦ – ٢٨٨).

(٦٣) انظر: الشهرستاني، د.ت، ص ٢٦٣ – ٢٩٨؛ والفايز، د.ت، ص ٥٤٩.

يترتب على ذلك من ادعاء لعلم الغيب، والكهانة والشعوذة والكذب، وهذه الأمور منطلقها أن الكواكب لها تأثير وأن الله قد كلفها بمهمة تسيير الكون وما فيه، وهي تعلم الغيب وتضر وتنفع، فهم مشركون في الربوبية أصلاً، ومشركون في الألوهية. وعلى ذلك اختلف العلماء هل هم من أهل الكتاب فتؤخذ منهم الجزية؟ أم أنهم مشركون وثنيون؟ على ثلاثة أقوال تتلخص في الآتي:

١ – أنهم من أهل الكتاب، وهو قول لأمير المؤمنين عمر – رضي الله عنه –.

٢ – أنهم ليسوا من أهل الكتاب.

٣ – التفصيل فإن وافقوا أهل الكتاب في أصل دينهم فهم منهم، وإن خالفوهم في أصل دينهم فليسوا منهم.

وبناءً على هذه الأقوال جاء الاختلاف هل تؤخذ منهم الجزية أم لا؟ على ثلاثة أقوال:

١ – أنها تؤخذ منهم، وهو رأي من قال إنهم من أهل الكتاب.

٢ – أنها لا تؤخذ منهم لأنهم عبدة كواكب.

٣ – التفصيل فإن وافقوا النصارى في الأصول أخذت منهم الجزية وإن خالفوهم فلا. مع أن هناك قولا آخر لأهل العلم أن الجزية تؤخذ من كل كافر كتابي أو وثني أو صابئي[٦٤]. وليس هذا موضع بسطه. ولكن فيما يبدو والله تعالى أعلم أن اختلاف تعاملات الخلفاء معهم كما مر معنا مبني على هذا الاختلاف.

وما يهمنا هنا هو ما يجب أن يعرفه الداعية حيال هذه القضية، فقد كان يقول – صلى الله عليه وسلم – لمعاذ – رضي الله عنه – إنك تأتي قوماً أهل كتاب، ليكون على استعداد مسبق لاختيار الأسلوب المناسب لهم، وأنهم أهل علم وشبهات يستعد الداعية لمواجهتها.

وهذه القضية قد فصل فيها القول ابن القيم – رحمه الله – في *مفتاح دار السعادة*، ورد على المنجمين وأبطل مذاهبهم فقال: (فأما قولهم إن الموجودات في العالم السفلي مركبة في تأثير الكواكب والروحانيات وفي اتصالها سعود ونحوس، فقائل هذا القول مردود عليه من وجوه وذكر اثني عشر وجها آخرها قال: الثاني عشر: شواهد التاريخ ووقائعه الدالة على كذبهم.. وذكر ما حصل لأمير المؤمنين علي – رضي الله عنه – حين خرج إلى صفين فقال المنجمون إنه يُقتل ويُقهر جيشه، فظهر كذبهم وانتصر. ومنها عندما قال المنجمون بعد بناء بغداد إن طالعها يقضي بأن لا يموت فيها خليفة حتى قال الشاعر:

يهنيك منها بلدة تقضي بها
إن الممات بها عليك حرام
لما قضت أحكام طالع وقتها
أن لا يرى فيها يموت إمام

فقُتل فيها الأمين، فبطل ما أصلوه وظهر الزور الذي لفقوه فقال الشاعر:

(٦٤) انظر: ابن القيم، ١٤٢٢هـ، ٥/٨٢ – ٨٥.

كذب المنجم في مقالته التي

نطقت به كذباً على بغدان

قتل الأمين بها لعمري يقتضي

تكذيبهم في سائر الحسبان

ومات ببغداد جماعة من الخلفاء كالواثق والمتوكل والمعتضد والناصر وغيرهم. ومن ذلك اتفاقهم أن المعتصم ستدور عليه الدوائر عندما خرج إلى عمورية، فرزقه الله النصر والفتح، وكذب المنجمون.

وقال أبو تمام:

السيف أصدق أنباءً من الكتب

في حده الحد بين الجد واللعب

أين الرواية أم أين النجوم وما

صاغوه من زخرف منها ومن كذب

تخرصاً وأحاديثاً ملفقة

ليست بنبع إذا عدت ولا غرب)[٦٥].

فمسألة التنجيم عندهم تنطلق من عقيدة، وليست من باب الدجل والاحتيال، ولذلك هي قضية أساسية، وإذا وفق الداعية لبيان فسادها بالدليل الشرعي والعقلي والحسي والواقع المشاهد، فهو يضرب أتباع هذه الديانة في مفصل، والله تعالى أعلم.

المطلب الثاني: إنكار النبوة.

من المبادئ الأساسية في الفكر الصابئي إنكار النبوة البشرية، لأن الأنبياء أمثالنا في النوع والصورة، يشاركوننا في المادة، يأكلون ويشربون مما نأكل ونشرب، فكيف لنا طاعتهم. ويندرج على ذلك إنكار الوحي والرسل ويعدون الرسل معلمين أو حكماء، وليست هذه المهمة محصورة في أشخاص بعينهم، ويبدو أن الفلاسفة استقوا نظرتهم للنبوة من الصابئة، فقالوا لا فرق بين النبي والفيلسوف[٦٦].

وهذه القضية تحدث عنها القرآن في مواضع منها قول الله تعالى: ﴿ وَمَا مَنَعَ النَّاسَ أَن يُؤْمِنُوا إِذْ جَاءَهُمُ الْهُدَىٰ إِلَّا أَن قَالُوا أَبَعَثَ اللَّهُ بَشَرًا رَّسُولًا ﴾ (الإسراء: ٩٤)، وقوله تعالى: ﴿ وَقَالَ الْمَلَأُ مِن قَوْمِهِ الَّذِينَ كَفَرُوا وَكَذَّبُوا بِلِقَاءِ الْآخِرَةِ وَأَتْرَفْنَاهُمْ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا مَا هَٰذَا إِلَّا بَشَرٌ مِّثْلُكُمْ يَأْكُلُ مِمَّا تَأْكُلُونَ مِنْهُ وَيَشْرَبُ مِمَّا تَشْرَبُونَ ﴿٣٣﴾ وَلَئِنْ أَطَعْتُم بَشَرًا مِّثْلَكُمْ إِنَّكُمْ إِذًا لَّخَاسِرُونَ ﴾ (المؤمنون: ٣٣ – ٣٤)، ثم رد الله عليهم مقرراً لزوم بشرية الرسل في قوله تعالى: ﴿ وَمَا أَرْسَلْنَا مِن قَبْلِكَ إِلَّا رِجَالًا نُّوحِي إِلَيْهِمْ ۚ فَاسْأَلُوا أَهْلَ الذِّكْرِ إِن كُنتُمْ لَا تَعْلَمُونَ ﴾ (النحل: ٤٣)، وقوله تعالى: ﴿ قُلْ سُبْحَانَ رَبِّي هَلْ كُنتُ إِلَّا بَشَرًا رَّسُولًا ﴾ (الإسراء: ٩٣).

وحاجة البشرية إلى الرسل معلومة، وفوق كل حاجة، بل أعظم من حاجتهم إلى الماء والهواء الذي لا حياة لهم بدونه[٦٧]. ويرد ابن القيم – رحمه الله – على منكري النبوات بالقرآن، ويرى أننا إذا فهمنا ما جاء عن الله استطعنا الرد عليهم، ثم يرد عليهم باستدلالات عقلية فيقول: (فإذا كان العقل قد أدرك حسن بعض الأفعال وقبحها فمن أين له معرفة الله بأسمائه

(٦٥) انظر: ابن القيم، د.ت، ٢/١٢٧-١٣٦.

(٦٦) انظر: الفايز، د.ت، ص ٦٢٣.

(٦٧) انظر: ابن القيم، د.ت، ٢/١١٨.

وصفاته، ومن أين له معرفة تفاصيل شرعه، ومن أين له معرفة تفاصيل مواقع محبته ورضاه، ومن أين له معرفة الغيب الذي لم يظهر الله عليه أحداً من خلقه إلا من ارتضاه من رسله إلى غير ذلك مما جاءت به الرسل وبلغته عن الله، وليس في العقل طريق إلى معرفته فكيف يكون معرفة حسن بعض الأفعال وقبحها بالعقل مغنياً عمّا جاءت به الرسل. ولهذا قال بعض الأعراب وقد سُئل بماذا عرفت أن محمداً رسول الله، فقال: ما أمر بشيء فقال العقل ليته نهى عنه، ولا نهى عن شيء فقال العقل ليته أمر به. أفلا ترى هذا الأعرابي كيف جعل مطابقة الحسن والقبح الذي ركب الله في العقل إدراكه لما جاء به الرسول شاهداً على صحة رسالته وعلماً عليها ولم يقل إن ذلك يقبح طريق الاستغناء عن النبوة بحاكم العقل)[٦٨].

وقضية إنكار النبوة عند الصابئة من أخطر القضايا التي تحتاج إلى منهج وأسلوب خاص، ينطلق فيها الداعية من نصوص القرآن، وسيرة الرسول — صلى الله عليه وسلم — ويبني عليها استدلالاته العقلية والحسية ليبين فساد هذه العقيدة.

إن هاتين القضيتين التنجيم وإنكار النبوة من القضايا الكبيرة في ديانة الصابئة أشرت إليهما باختصار، وغيرها قضايا أخرى هامة لا يمكن استقصاؤها في هذا البحث.

(٦٨) ابن القيم، د.ت، ٢/١١٧، ١١٨.

المبحث الرابع

أهم المعوقات، والمقترحات حول مستقبل دعوتهم إلى الإسلام في العصر الحاضر

وفيه مطلبان:

المطلب الأول: أهم معوقات دعوتهم إلى الإسلام في العصر الحاضر.

يظهر من خلال هذه الدراسة المختصرة والسريعة لتاريخ دعوة الصابئة، وما كتبه علماء المسلمين الأوائل عنهم، وما كُتب عنهم في هذا العصر أن دعوتهم إلى الإسلام يكتنفها كثير من الصعوبات والمعوقات التي لا بد لمن أراد دعوتهم إلى الإسلام أن يسعى إلى تذليلها أو على الأقل أخذها في الحسبان. وأهم هذه المعوقات ما يأتي:

أولاً: اللغة:

فلغة هذه الديانة اللغة المندائية التي هي من لهجات اللغة الآرمية القديمة وقد اندثرت هذه اللغة من مئات السنين، ومن قبل ظهور الإسلام، وجميع كتبهم الدينية كُتبت بهذه اللغة، وتنقل بنفس اللغة، إضافة إلى ذلك فإن معتنقي هذه الديانة لابد أن يتعلموها لأن جميع طقوسهم الدينية بهذه اللغة ولا تبيح لهم ديانتهم أن يؤدوا شعائرهم إلا بهذه اللغة. فهي مشقة على أبناء هذه الديانة لأنهم يعيشون في مجتمعات لا تتحدث بهذه اللغة ولا تعترف بها فيتعلمون في مدارس لغاتها غير لغة ديانتهم، ومشقة على من أراد دراسة هذه الديانة ومعرفة طقوسها ودعوتها إلى الإسلام.

ثانياً: ندرة المؤلفات القديمة الخاصة بهم مقارنة بغيرها من الطوائف:

إن هذه الطائفة تندر المؤلفات الخاصة بهم عند مقارنتهم بغيرهم من الطوائف سواءً من علماء المسلمين أو من غيرهم، وكل ما كتبه عنهم علماء المسلمين عبارة عن إشارات ضمن مؤلفات عامة، فقد أشار إليهم شيخ الإسلام ابن تيمية في مواضع من مؤلفاته كـ*الرد على المنطقيين ومنهاج السنة*، وتلميذه ابن القيم في *مفتاح دار السعادة*، والشهرستاني في *الملل والنحل*.

ثالثاً: قلة الدراسات الميدانية في هذا العصر عن هذه الطائفة:

اشتهرت في هذا العصر الدراسات الميدانية وعُنيت الطوائف بإعداد الدراسات الميدانية عن أنفسهم، أما الصابئة فقد قلّت الدراسات الميدانية عنهم إلا ما كتبه بعض المستشرقين، وهي تنحو منحى الدراسات التاريخية، ناهيك عمّا تحمله من أهداف سيئة ضد العرب والمسلمين فتذكي نار الفتنة بإحياء العصبية ورمي التاريخ العربي والمؤرخين العرب بعدم المصداقية، إضافة إلى ادعاء ظلم الأقليات غير الإسلامية من قبل العرب خاصة والمسلمين، وعلى هذا تكون هذه الدراسات غير علمية وغير دقيقة، فهي إضافة إلى قلتها قليلة الجدوى.

رابعاً: أن الدين عند الصابئة حكر على رجال الدين:

عامة الصابئة لا يستطيعون تعلم ديانتهم، فلا يعلمها إلا خواص منهم، ولا يصلون إلى هذه الدرجة إلا بعد جهد جهيد، وطقوس ومراسم، فرجال دينهم هم الذين يتولون عملية التعميد، وعملية النكاح، وعملية الدفن للموتى. وعباداتهم يؤدونها بنفس لغتها التي دونت بها قديماً.

خامساً: انزواؤهم وتكتمهم على أداء طقوسهم وتفرقهم بين المجتمع:

طبيعة الصابئة الانزواء، وكذلك عدم وجود أماكن معروفة ظاهرة لأداء طقوسهم، وهذا الأمر يعتبر عقبة في طريق من أراد التوصل إليهم أو دراسة ديانتهم.

سادساً: أنهم أساتذة التنجيم:

مما ابتُليت به الأمم خاصة في هذا العصر التنجيم عبر وسائل الإعلام المختلفة وقراءة الكف والكهانة وما تدره من أرباح مادية. ويُعد رجال دين الصابئة أساتذة هذا البلاء، وهذا يجعلهم أشد تمسكاً بدياناتهم وخاصة رجال الدين حفاظاً على مكانتهم.

المطلب الثاني: أهم المقترحات حول مستقبل دعوتهم إلى الإسلام في العصر الحاضر.

لاشك أن الدعوة إلى الإسلام واجبة على الأمة كل بقدر طاقته وعلمه، وبها تتحقق الخيرية. وأتباع الديانة الصابئية أقل الديانات بحسب ما توصلت إليه من بحث، وهم من أصول عربية ويتحدثون بالعربية ويعيشون في البلاد العربية، وليس لهم قوة سياسية تتبنى ديانتهم وتدافع عنها أو حتى تكون حجر عثرة في طريق

من يدعوهم إلى أي ديانة أخرى كل ذلك يعظم المسؤولية على دعاة الإسلام لإنقاذ هؤلاء من النار، وقد كان المسلمون الأوائل يقولون جئنا لنخرج من شاء من العباد من عبادة العباد إلى عبادة رب العباد، ومن جور الأديان إلى عدل الإسلام، ومن ضيق الدنيا إلى سعة الآخرة.

ولم أجد من خلال البحث ما يثبت أنهم قد دُعوا إلى الإسلام في هذا العصر بطريق مباشر بالحوار والمناظرة ونحوها، ولا بطريق غير مباشر من خلال الانترنت أو تأليف الكتب المتخصصة في دعوتهم، رغم أن وسائل الدعوة قد تيسرت في الوقت الحاضر. فمن هذا المنطلق أُقدم هذه المقترحات أحسب من خلال دراستي العجلى لهذه الديانة أنها مفيدة حول مستقبل دعوتهم إلى الإسلام:

أولاً: **الدراسات الميدانية لتحديد أماكن تواجدهم على نحو التحديد** لتكون من أسباب التوصل إليهم بأقل جهد ممكن.

ثانياً: **الدراسات العلمية المتخصصة لأصول هذه الديانة وبيان معتقداتهم القديمة وما طرأ عليها من تغيير على مر العصور وخاصة هذا العصر.** وتعتبر الدراسة العلمية لمعتقداتهم والتي تقدم بها الدكتور/فهد الفايز في قسم العقيدة بجامعة الإمام محمد ابن سعود الإسلامية مرجعاً جيداً في هذا الباب ينبغي الاطلاع عليها لمن أراد دراسة هذه الديانة أو دعوتها.

ثالثاً: **الدراسات التاريخية لبداية هذه الديانة ومراحل تطورها والمؤثرات التي أثرت فيها سلباً وإيجاباً**، ومعرفة تاريخ دعوتها إلى الإسلام والشخصيات الإسلامية العلمية والسياسية التي كان لها دور في دعوتها أو مناظرتها، واستقراء نتائج هذا التاريخ بعد تحليله ومعرفة نتائجه، والإفادة منها في دعوتهم في هذا العصر.

رابعاً: **الاعتماد على القرآن الكريم ودراسة العرض القرآني للقضايا الأساسية في عقيدتهم**، وكيف عرض وعالج مسألة بشرية الأنبياء، وكيف عرض وعالج مسألة الاعتقاد في النجوم والتنجيم، وكيف عرض وعالج مسألة الربوبية والألوهية، وكيف عرض وعالج مسألة الملائكة وغيرها من القضايا الأساسية في عقيدة هذه الطائفة يدرسها الداعية وتكون له زاداً عند دعوتهم.

خامساً: **دراسة أسلوب المناظرة في العموم** والتركيز على مناظرة إبراهيم – عليه السلام – لقومه وما فيها من فوائد عظيمة، خاصة وأنه – عليه السلام – كان يناظر عبدة النجوم وهي ديانة الصابئة.

سادساً: **التطبيق العملي لهذه الدراسات هو** النزول إلى ميدان الدعوة لهذه الطائفة عبر المتاح من الوسائل وخاصة الوسائل الإعلامية، وأخص الشبكة العنكبوتية فقد وجدت الكثير الكثير من المواقع الخاصة بهذه الطائفة، يعرضون من خلالها مبادئهم والمشاكل التي يواجهونها ويتنادون من خلالها إلى التكاتف من أجل أن يكون لهم مكان في المجالس النيابية والمناصب الإدارية في العراق، كغيرهم من طوائف المجتمع

العراقي ولاشك أنه إذا عُرضت الدعوة عليهم بالأسلوب العلمي الهادئ، ورُد على الشبهات والأفكار المنحرفة في هذه الديانة سيكون لها الأثر ومما تبرأ به الذمة إن شاء الله تعالى.

سابعاً: العمل الجاد للوصول إلى الطبقة المثقفة منهم، وقد وجدت بعض الأسماء في المؤلفات التي تمكنت من الحصول عليها وفي الكثير من المواقع على الشبكة العنكبوتية، فمنهم الأطباء ومنهم الحاصلون على أعلى المؤهلات في الكيمياء والفيزياء والأدب ومنهم من كان مديراً لجامعة بغداد، وهم الآن منتشرون في بعض الدول الأوروبية وبعض الدول العربية وتركيا. والتخاطب مع هؤلاء عبر المراسلة الدعوية أو التعارف عبر أي وسيلة ممكنة، خاصة وأنهم انفتحوا على العالم، والتخاطب معهم بلغة عصرية سيكون له الأثر الجيد إن شاء الله تعالى. بعكس رجال الدين المنغلقين المنزوين على ديانتهم وكذلك عامة الطائفة. والطبقة المثقفة سيكون لها الأثر المستقبلي على بقية أتباع هذه الديانة. خاصة وأنني لمست أنهم يفخرون بهم كثيراً ويتناقلون أخبارهم عبر الشبكة العنكبوتية.

ثامناً: الثناء على المبادئ الصحيحة في الديانة الصابئية فقد ورد في الديانة الصابئية بعض المبادئ التي يقرها الإسلام ويدعو إليها، وبينت في المبحث الأول بعض هذه المبادئ، وأنها قد تكون بتأثير الإسلام، واحتكاكهم بالمسلمين خلال العصور الإسلامية الماضية، خاصة وأنها تتوافق مع الفطر الإنسانية السليمة، وتقرها العقول السليمة. فعلى سبيل المثال الإسلام يدعو الإنسان إلى العلم والتعلم، وهم ينتسبون إلى مندا وهو في لغتهم صاحب العلم والمعرفة.

ومن الآداب والأخلاق أنهم يحرمون الظلم، وأكل الحرام، والربا، والرشوة، وشهادة الزور، والزنا، والنظر إلى الأجنبية، وخيانة الأمانة، والسرقة، والنميمة، وشرب الخمر، والمحرمات من النساء في الإسلام هن المحرمات عندهم، وغير ذلك من المبادئ والآداب التي يقرها الإسلام ويأمر بها، بل يقيم الحدود على مرتكبيها.

وهذه تعتبر قواسم مشتركة بين الإسلام والصابئية ويمكن توظيفها في دعوتهم، فيُثنى عليها وتعزز وتُتخذ منطلقات وقواعد يُستفاد منها في دعوتهم وأنهم أقرب إلى الإسلام من خلال هذه المبادئ، ويترتب على ذلك توطيد العلاقات ومن ثم الاستماع إلى الدعوة، حتى وإن لم يقبلها المدعو. وذلك أدعى للقبول، والثناء محبب للنفوس. فقد أثنى الرسول – صلى الله عليه وسلم – على حلف الفضول الذي تعاهد فيه المتحالفون على نصرة المظلوم، وشهده – صلى الله عليه وسلم – في الجاهلية، وبعد أن أكرمه الله بالرسالة قال مؤيداً هذا الحلف: «لقد شهدت في دار عبدالله بن جدعان حلفاً ما أحب أن لي به حمر النعم، ولو دعيت لمثله في الإسلام لأجبت»[٦٩]. وفي

(٦٩) مهدي، ١٤١٢هـ، ص ١٣٠، وقال: إسناده صحيح مرسل يتقوى بإسناد آخر رواه الحميدي بإسناد صحيح.=

ذلك الاعتراف بالحق والخير أينما وجد، حتى وإن خالف أهله في المعتقد، والمسلم داعي خير، يعترف بالخير ويساند كل من يدعو إليه(٧٠).

الخاتمة

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، والصلاة والسلام على أشرف خلق الله نبينا محمد وعلى آله وصحبه ومن والاه، وبعد:

فها أنا أصل إلى نهاية هذا التطواف السريع في دراسة تاريخ الصابئة، وعقيدتها وتاريخ دعوتها. وبعد استقراء وتحليل عجل لهذا التاريخ أزعم أنني حصلت على فائدة علمية تعرفت من خلالها على شيء من معتقدات هذه الديانة وتاريخها ووسائل وأساليب دعوتها، إلى أن توصلت إلى أهم العقبات في طريق دعوتها ثم إلى اقتراح بعض المقترحات المستقبلية حول دعوتها بناءً على ما استفدته من خلال هذه الدراسة العجلى.

وقد ظننت في بداية بحثي أن هذه الطائفة عدد قليل وفي اضمحلال، وبعد الدراسة تبين أنهم في ازدياد سريع، فقد كانوا قبل ثلاثين سنة أربعة آلاف نسمة، بينما هم اليوم في العام الهجري ١٤٣١هـ يتجاوزون مائة ألف نسمة. فأصبحت على يقين بأن هذه الديانة تستحق دراسة علمية دعوية يُفيد منها الدعاة في دعوة هذا الصنف من أصناف المدعوين، خاصة وأنه قد قُدم فيها دراسة علمية في الجانب العقدي في قسم العقيدة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وكانت هي الدراسة العلمية المتخصصة والتي لم تُسبق حسب ما توصلت إليه من بحث، وأصبح الجانب الدعوي والذي يُعنى به الدعاة لم يُدرس بعد، ويُعد ما كتبته في المبحث الرابع نتيجة هذه الدراسة حيث بينت أهم المعوقات والمقترحات حول مستقبل دعوتهم إلى الإسلام في العصر الحاضر. وهذه الديانة معتنقوها من أبناء القطر العراقي وأعدادهم في ازدياد خاصة في السنوات الأخيرة. فأسأل الله جل وعلا أن يبارك فيما كتبت ويجعله من الذخر عنده، إنه ولي ذلك والقادر عليه. وصلى الله وسلم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه وسلم...

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

ابن الوردي، عمر بن مظفر بن عمر. *تاريخ ابن الوردي أو تتمة المختصر في أخبار البشر*. تحقيق: أحمد رفعت. بيروت: دار المعرفة، ١٣٨٩هـ.

ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم. *منهاج السنة النبوية*. ط١. الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤٠٦هـ.

=وانظر: ابن كثير، ١٤٠٧هـ، ٢٩١/٢؛ والصالحي، ١٤١٠هـ، ٢٠٩/٢؛ والمباركفوري، ١٤٢٠هـ، ص ٦٨.

(٧٠) انظر: الزيد، ١٤٢٤هـ، ص ٨١–٨٦.

______، *الرد على المنطقيين*. بيروت: دار المعرفة، د.ت.

______، *مجموع فتاوى شيخ الإسلام أحمد ابن تيمية*. المدينة المنورة: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، تحت إشراف وزارة الشؤون الإسلامية بالمملكة العربية السعودية، ١٤١٦هـ.

ابن قيم الجوزية، أبو عبد الله محمد بن أبي بكر. *إغاثة اللهفان من مصايد الشيطان*. تحقيق: محمد حامد الفقي. بيروت: دار المعرفة، ١٣٩٥هـ.

______، *زاد المعاد في هدي خير العباد*. تحقيق: شعيب الأرنؤوط. ط٣. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٢٢هـ.

______، *مفتاح دار السعادة*. بيروت: دار الكتب العلمية، د.ت.

ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر. *البداية والنهاية*. تحقيق: أحمد أبو ملحم وآخرون. ط٣. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٧هـ.

______، *تفسير القرآن العظيم*. ط١. الرياض: مكتبة المعارف، د.ت.

الألوسي، محمود شكري. *بلوغ الأرب في معرفة أحوال العرب*. بيروت: دار الكتب العلمية، د.ت.

البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل. *صحيح البخاري*. اسطنبول: المكتبة الإسلامية، د.ت.

بدوي، نعيم. *مدخل في قواعد اللغة المندائية*. ط٣. بغداد: مطبعة الأديب، ١٩٩٣م.

برنجي، سليم. *الصابئة المندائيون*. ترجمة: جابر أحمد. ط١. بيروت: دار الكنوز الأدبية، ١٩٩٧م.

الحارثي، حمود بن جابر. *دعوة النبي للأعراب*. ط١. الرياض: دار المسلم، ١٤١٩هـ.

حسن، إبراهيم حسن. *تاريخ الإسلام السياسي والديني والثقافي والاجتماعي*. د.م: د.ن، د.ت.

الحسيني، عبد الرزاق. *الصابئون في حاضرهم وماضيهم*. ط٩. بغداد: منشورات المكتب العربي، ١٩٨٤م.

حمادة، محمد بن عمر. *تاريخ الصابئة المندائيين*. بغداد: مطبعة دار السلام، د.ت.

الحموي، أبو عبد الله ياقوت بن عبد الله. *معجم البلدان*. بيروت: دار الفكر، د.ت.

الذهبي، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد. *سير أعلام النبلاء*. تحقيق: شعيب الأرنؤوط. ط٧. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤١٠هـ.

الزبيدي، محمد مرتضى الحسيني. *تاج العروس من جواهر القاموس*. تحقيق: مجموعة من المحققين، دار الهداية، د.ت.

الزهيري، عبد الفتاح. *الموجز في تاريخ الصابئة المندائيين*. نقحه: فريد عبد الزهرة المنصور. ط١. بغداد: مطبعة أركان، ١٩٨٣م.

الزيد، زيد بن عبد الكريم. *فقه السيرة*. ط١. الرياض: دار العاصمة، ١٤٢٤هـ.

السعدي، عبدالرحمن بن ناصر. *تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان*. بيروت: دار الفكر، ١٤١٥هـ.

الشهرستاني، أبو الفتح محمد بن عبد الكريم. *الملل والنحل*. الرياض: مكتبة الرياض الحديثة، د.ت.

الصالحي، محمد بن يوسف الشامي. *سبل الهدى والرشاد في سيرة خير العباد*. تحقيق: مصطفى عبد الواحد وآخرون، مصر: لجنة إحياء التراث الإسلامي بوزارة الأوقاف المصرية، ١٤١٠هـ.

العقاد، عباس محمود. إبراهيم أبو الأنبياء. د.م: د.ن، د.ت.

عليان، رشدي. *الصابئون حرانيين ومندائيين*. بغداد: مطبعة دار السلام، ١٩٧٦م.

الفايز، فهد بن موسى. *الصابئون أصولهم وعقائدهم وموقف الإسلام منهم*. رسالة دكتوراه غير منشورة، بقسم العقيدة والمذاهب المعاصرة بكلية أصول الدين، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، د.ت.

فخر الدين الرازي، أبو عبد الله محمد بن عمر بن الحسن. *اعتقادات فرق المسلمين والمشركين*. تحقيق: محمد زينهم عزب. ط١. القاهرة: مكتبة مدبولي، ١٤١٣هـ.

الفيروزآبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب. *القاموس المحيط*. ط١. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٦هـ.

القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد. *الجامع لأحكام القرآن*. الرياض: دار عالم الكتب، ١٤٢٣هـ.

المباركفوري، صفي الرحمن. *الرحيق المختوم*. ط٢. مصر: دار الوفاء للطباعة بالمنصورة، ١٤٢٠هـ.

مجموعة من المستشرقين. *دائرة المعارف الإسلامية موسوعة علمية أكاديمية «أصلها بالإنجليزية وعُرِّب بعض أجزائها»*. ط١. الإمارات: طبع مركز الشارقة للإبداع الفكري، ١٩٩٨م.

مراني، ناجية. *مفاهيم صابئية مندائية*. ط٤. بغداد: شركة التايمس للطباعة والنشر، ١٩٨١م.

مهدي، رزق الله أحمد. *السيرة النبوية في ضوء المصادر الأصلية*. ط١. الرياض: مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، ١٤١٢هـ.

نجم، رافد عبد الله. *الصلاة المندائية وبعض الطقوس الدينية*. ط٣. بغداد: التايمس، ١٩٨٨م.

الندوة العالمية للشباب الإسلامي. *الموسوعة الميسرة في الأديان والمذاهب المعاصرة*. ط١. الرياض: مطبعة سفير، الرياض، ١٤٠٩هـ.

ثانياً: المواقع الإلكترونية للصابئة:

www.faylee.info.Articles
www.mandaeans.org.framelow.htm
www.sabianmandaean.com/news.php?readmore

Sabean
(Dawa Historical Study)

Hamood bin Jabir bin Mubarak Al-harthi
Assistant Prof of Dawa and Islamic Culture Department,
in the College of Dawa and Fundamentals of Religion, in Umm Al-Qura University
Makkah, Kingdom of Saudi Arabia, p.o box: 715, Postal Code:21955
Email: h.j.m.s@hotmail.com
(Received 7/5/1430H; accepted for publication 8/6/1431H.)

Keywords: Sabean, Mindaia, Mindaieen, Ta'meed, Tanjeem, Denies of Prophet, Tarmiza, Al-Kanzabra, Reesh Oma.
Abstract. The study of the types varieties of the guests and the duty of preachers , especially those academic specialization be an asset in the curricula of the call to Allah, means and methods and motives of denial and response, and the obstacles that stand in the way of invitation of each type of guests , it certainly cannot be Spurger every society only through the study of condition.

The orientation of the researchers and specialists in the science of the call to Allah to study the religion and the difference is a healthy phenomenon contributing to the benefit to the preachers of Allah among religions and different studies, including their conditions and circumstances associated to these groups and religions and by the AKrtsem these studies in response to the suspicion raised against Islam.

The difference of these religions longstanding history has shown that the prophets and their stories their presence since the time Abraham peace be upon him and still remain in this religion is native to Mesopotamia.

I saw that earlier research study focuses on the historical aspect of the religion, advocacy and highlights the history of sabean invitation to Islam past and present constraints and appropriate ways to invite them in this day and age after having made an effort in the search, is already a similar study? I did not find. What this study refer to is signs, which I wish to be the base of comprehensive one.

The research has gestures to identify Sabea, its scale between other religions, the sites of spreading with statistics of their numbers, history of their early years, the most highlight of their thinking and believes, the most prominent of their modern and ancient characters, the written books about it, history of Sabea calling to Islam across the frequent ages and the effects between Sabea and Islam. Also, This study identifies the most important methods that have been used by Muslims in their calling to Sabea in ancient times, and what can be used in recent years.

Then, I referred to the most important suggestions concerning the future of their calling to Islam in the present days, starting from the Quranic approach in their Da'wa.

مدى توفر مهارات الحاسب الأساسية لدى طلاب التربية الميدانية في كلية التربية بجامعة الملك سعود

رياض عبد الرحمن الحسن

أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود

الرياض، المملكة العربية السعودية، ص.ب ٩٢٧٨٢ الرمز ١١٦٦٣

E – mail: alhassan@ksu.edu.sa

(قدم للنشر في ٢٨/٥/١٤٣٠هـ؛ وقبل للنشر في ٢٩/٣/١٤٣١هـ)

أجريت هذه الدراسة بدعم من مركز البحوث في كلية التربية

الكلمات المفتاحية: تعليم الحاسب، مهارات الحاسب، التربية الميدانية، تقنيات التعليم.

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى توفر مهارات الحاسب الأساسية لدى طلاب التربية الميدانية. تكونت عينة الدراسة من جميع طلاب التربية الميدانية في إحدى كليات التربية في المنطقة الوسطى في المملكة العربية السعودية.

تم استخدام اختبار خاص بقياس مهارات الحاسب في أساسيات التعامل مع الملفات وتطبيقات الحاسب، ومعالج النصوص على وجه التحديد.

أظهرت نتائج الدراسة قدرة الطلاب على التعرف على وظائف الأيقونات التي تعرضها البرامج (م=٧٠٪ من مجموع الدرجة في اختبار الأيقونات) وأظهرت النتائج كذلك قدرة الطالب العالية على التعامل مع برنامج معالج النصوص (م= ٨٨٪ من الدرجة في اختبار معالجة الكلمات).

ولكن كان أداء الطلاب ضعيفاً في مهارات التعامل مع الجداول في برنامج تحرير النصوص (م=٤٠٪ من درجة قسم الجداول في الاختبار) ولم يظهر الطلاب أداءً عاليا في مهارات التعامل مع الملفات (٢٢٪ من الدرجة المخصصة لجزء التعامل مع الملفات)؛ وقد كانت المهارات التي أظهر الطلاب فيها ضعفاً هي: إنشاء مجلد، تسمية الملف، تغيير تظليل خلايا الجدول، حفظ المستند، إدخال النص في الجدول. وقد كان هناك تباين ذو دلالة إحصائية في أداء الطلاب تبعاً لمتغيرات التخصص الدراسي، وامتلاك الحاسب في المنزل، والحصول على دورات تدريبية في مجال الحاسب. وقد خلصت الدراسة إلى التوصية بزيادة عدد مقرات ثقافة الحاسب المقدمة لطلاب كليات التربية، وضرورة تفعيل المبادرات الوطنية التي تهدف إلى إدخال الحاسب في كل منزل.

المقدمة

تولي الدول على اختلاف فلسفتها وأهدافها ونظمها الاجتماعية مهنة التعليم والارتقاء بالمعلمين كل الاهتمام والعناية، وتحاول جاهدة التغلب على أي قصور يواجه إعداد المعلمين. والملاحظ أن قطاع التعليم يعاني من قصور شديد في توظيف الحاسب وتطبيقاته في مجال التدريس، وهذا يتطلب توفير معلمين مدربين ومشرفين تربويين مدربين في مجال استخدامات الحاسب في التعليم (حكيم، ٢٠٠٥)؛ فأضخم عقبة أمام استخدام الحاسب وتقنياته بشكل فعال في الفصول الدراسية تتمثل في الإعداد غير الكافي للمعلمين في ذلك المجال.

إن دمج الحاسب وتقنية المعلومات في المدارس ضرورة ملحة فرضتها طبيعة العصر الذي نعيش فيه، وفرضتها كذلك الخدمات التي يقدمها الحاسب وتقنية المعلومات في ميدان التربية والتعليم (المحيسن، ٢٠٠٥). ويؤكد الفار (١٤٢٤) على أن الدراسات المختلفة أثبتت ضرورة الاهتمام بإعداد وتدريب المعلمين في مجال تطبيقات الحاسب في التعليم. ولهذا تقدم كليات التربية وإعداد المعلمين مقررات مختلفة في مجال استخدام الحاسب في التعليم أو ما يطلق عليه مسمى «الحاسب التعليمي».

بعبارة أخرى؛ يواجه المربون اليوم تحديات عدة، من أهمها النمو السريع في استخدام التقنية على مستوى المجتمع والمؤسسات، مما يحتم عليهم أن يكونوا ملمين بأسس استخدام التقنية في بيئة عملهم، بالإضافة إلى استخدامها في التعليم، وغالباً ما يتم ذلك خلال سنوات دراستهم في برامج إعداد المعلمين (Ibrahim, 2004).

ومن خلال مقررات الحاسب التعليمي يدرك المعلم أن الحاسب نظام مساعد له، يستطيع من خلاله أن يضيف الكثير إلى العملية التعليمية إذا ما استغُلّت إمكاناته بشكل صحيح (حكيمن ٢٠٠٥). ويرى الفار(١٤٢٤) والموسى (١٤٢١)، أنه حتى يتمكن المعلم من استغلال الحاسب وتقنية المعلومات استغلالاً جيدا لصالح عملية التعليم فلا بد من تدريبه وتأهيله بشكل جيد وفعال في هذا الميدان؛ بمعنى أن إعداد المعلم في مجال الحاسب التعليمي يتطلب: (١) الإلمام بتقنيات الحاسب الأساسية، (٢) معرفة أساليب استخدام الحاسب في التعليم، (٣) استخدام المعلم للإنترنت وخدماتها في التعليم والبحث، (٤) معرفة مبادئ تصميم برامج الحاسب التعليمية، (٥) استخدام الحاسب في تدريس مادة التخصص.

التدريس المعتمد على تقنية المعلومات

عندما يتقن المعلم استخدام برامج الحاسب وتقنياته؛ فإن تلك الخبرات ستنتقل إلى عملية التدريس ويصبح تدريسه معززاً بالتقنية، ويهدف هذا النوع من التدريس إلى تلبية متطلبات التعليم في ضوء مراعاة المعايير والضوابط في نظام التعليم ليضمن تطوير المتعلم، ويحقق الأهداف التعليمية بحيث لا

يكون تعلم تقنية المعلومات هدفاً بحد ذاته، وإنما هي وسيلة لتسهيل وتفعيل عملية التعليم، وجعل المتعلم مستعداً لمواجهة متطلبات وتحديات الحياة (المختار، ٢٠٠٥). ومن مميزات استخدام الحاسب وتقنية المعلومات للمعلمين (المختار، ٢٠٠٢؛ المحيسن، ٢٠٠٥): (١) تحول البيئة التعليمية إلى بيئة نشطة وتفاعلية تزداد فيها إمكانية الاتصال بين المعلم والطلاب باستخدام أدوات الاتصال الإلكترونية، (٢) إمكانية تنويع المعلم لطرق تدريسه باستخدام وسائل العرض الإلكترونية المختلفة، بالإضافة إلى (٣) سهولة تطوير الذات والتعلم المستمر عبر مصادر المعلومات الإلكترونية.

يرى قلبهار (Gulbahar, 2008) أنه بغض النظر عن كمية التقنيات التي تُوفر في المدارس والفصول، فإن مفتاح النجاح في استخدام تلك التقنيات هو إعداد المعلم القادر على تسخير تلك التقنيات في خدمة التعليم، وأن ذلك لا يتم إلا من خلال تقديم مهارات الحاسب التعليمي للطلاب في البرامج التي تهتم بإعداد المعلمين. فدمج التقنية في التعليم يتطلب مسبقاً معرفة المعلم واكتسابه لكفايات في مجال الحاسب وتقنية المعلومات.

ومن أهم تطبيقات الحاسب التي ينبغي تدريب المعلم عليها أثناء دراسته: برامج معالج النصوص (Word Processing) والتي تعتبر من أبسط البرامج وأكثرها انتشاراً، وتستخدم في تدريس بعض المواد مثل اللغات والمواد الاجتماعية، إضافة لاستخدامها في إعداد الدروس وجميع المواد المطبوعة التي تقدم للطلاب (الأحمدي، ٢٠٠٥). بالإضافة إلى تلك البرامج فتعتبر برامج العروض (Presentation Software) من التطبيقات التي يمكن تسخيرها في مجال التعليم. فيمكن عن طريقها عرض الرسوم البيانية والصور والتي تعتبر وسائل فاعلة في التعليم، حيث يستفاد من الرسوم البيانية في تدريس المواد التي تتطلب تمثيلاً بيانيا للأرقام. وتشترك معظم تطبيقات الحاسب، وبخاصة تطبيقات معالجة النصوص وبرامج العروض في وظائف أساسية، كوظائف الحفظ والطباعة واستخدام لوحة المفاتيح لإدخال البيانات، وتحرير الجداول والصور.

مشكلة الدراسة

درجت معظم الدراسات السابقة في موضوع استخدام المعلمين للتقنية على استفتاء المعلمين عن مدى تمكنهم من استخدام التقنية في الصف أو استعدادهم لذلك، مما يجعل تلك الدراسات قاصرة في مجال التصميم؛ لأنها لا تقيس مقدار الأداء الفعلي للمعلمين في مجال استخدامهم للتقنية وتعتمد على مبدأ التقييم الذاتي للقدرات (Cooper, 1997). وقد أدى شيوع هذا النوع من أساليب جمع البيانات إلى الحيلولة دون التعرف على المستوى الفعلي لمهارات الحاسب وتقنية المعلومات لدى طلاب كليات التربية، وكليات المعلمين في الميدان على حد

سواء، أما في هذه الدراسة فقد تم قياس مستوى الأداء الفعلي لطلاب التربية الميدانية في استخدام تطبيقات الحاسب عوضاً عن استفتائهم عن مستواهم الذاتي في تلك المهارات.

أهداف الدراسة

سعياً إلى تصميم الخطة الدراسية في كلية التربية لأجل إكساب الطلاب المهارات اللازمة لدمج التقنية في التعليم، فقد هدفت هذه الدراسة إلى:

١- التعرف على ما مدى إتقان طلاب التربية الميدانية بجامعة الملك سعود لمهارات الحاسب الأساسية (التعرف على الأدوات، تحرير النصوص، استخدام الجداول، إدارة الملفات) عن طريق قياس تلك المهارات فعلياً.

٢- التعرف على مهارات الحاسب التي يُظهر طلاب التربية الميدانية فيها ضعفاً شديداً.

٣- التعرف على الفروق بين طلاب التربية الميدانية في تلك المهارات بناء على متغير التخصص الدراسي.

٤- التعرف على الفروق بين طلاب التربية الميدانية في تلك المهارات بناء على متغير امتلاك الطالب للحاسب الشخصي.

٥- التعرف على الفروق بين طلاب التربية الميدانية في تلك المهارات بناء على متغير حصول الطلاب على دورات في مجال الحاسب.

أهمية الدراسة

١- تضيف هذه الدراسة إلى الدراسات السابقة في هذا المجال استخدامها لأسلوب قياس الأداء الفعلي لمهارات الحاسب عوضاً عن الاكتفاء بالتقييم الذاتي لمستوى الأداء المتوقع.

٢- كما أن هذه الدراسة تقيس مستوى أداء طلاب التربية الميدانية لأجل تشخيص نقاط الضعف والقوة في مقررات تقنيات التعليم المقدمة للطلاب لأجل تقديم تغذية راجعة لمؤسسات إعداد المعلمين ومصممي مناهج الحاسب التعليمي وتقنيات التعليم تساعد على تطوير تلك المقررات.

أسئلة الدراسة

١- ما مدى إتقان طلاب التربية الميدانية لمهارات الحاسب الأساسية (التعرف على الأدوات، تحرير النصوص، استخدام الجداول، إدارة الملفات)؟

٢- ما مهارات الحاسب التي يُظهر طلاب التربية الميدانية فيها ضعفاً شديداً؟

٣- ما الفروق الدالة إحصائياً عند مستوى (α=٠,٠٥) في مهارات الحاسب بين الطلاب تبعاً لتخصصهم الدراسي؟

٤- ما الفروق الدالة إحصائياً عند مستوى (α=٠,٠٥) في مهارات الحاسب بين الطلاب الذين يمتلكون حاسباً شخصياً وأولئك الذين لا يمتلكونه؟

٥- ما الفروق الدالة إحصائياً عند مستوى

(α=٠,٠٥) في مهارات الحاسب بين الطلاب وفقاً لتلقيهم دورات تدريبية إضافية في مجال الحاسب من عدمه؟

مصطلحات الدراسة

مهارات الحاسب

ويقصد بها في هذه الدراسة مهارات التعامل مع نظام التشغيل، ومهارات تحرير النصوص الأساسية (إدراج النص، تنسيقه، والتعامل مع الجداول).

طلاب التربية الميدانية

ويقصد بهم طلاب المستوى الأخير من كلية التربية الذين أنهوا جميع المقررات الدراسية، والمسجلون في مقرر التربية الميدانية.

حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على طلاب التربية الميدانية الذكور في مقررات التربية الميدانية في قسم المناهج وطرق التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود في الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٢٦/١٤٢٧هـ.

الإطار النظري

أهمية مهارات الحاسب للمعلمين

أصبح الحاسب الآلي أداة لا يمكن الاستغناء عنها لمعظم المعلمين. فوفقاً لفوكيل وَسويني (Vockell & Sweeney, 1993) فإن المعلمين المتمكنين من مهارات الحاسب يستخدمونه بشكل أكبر وأكثر فعالية من المعلمين الذين لديهم مهارات أقل. فيتحتم على المعلمين اليوم تعلم كيفية استخدام مهارات الحاسب في عملهم اليومي. وفي الوقت الراهن، فإن هناك معلمين يستخدمون الحاسب في أعمالهم اليومية أكثر من أي وقت مضى. ولكن معظم مستخدمي الحاسب الحاليين يستخدمونه لأجل إجراء عمليات بسيطة كتحرير النصوص أو تصفح الانترنت أو التراسل عبر البريد الإلكتروني. وهذا ما يستدعي ضرورة أن يحصل المعلم أثناء فترة إعداده التربوي على قدر عال من التدريب في مجال تطبيقات الحاسب.

إن تدريس تطبيقات الحاسب الآلي للمعلمين يعتبر تحدياً لأعضاء هيئة التدريس في كليات وبرامج إعداد المعلمين. وعلى الرغم من ذلك، فإنه في الوقت الراهن تدرس تطبيقات الحاسب للمعلمين في العديد من برامج إعداد المعلمين. ولكن هناك العديد من العوامل التي تسهم في تشتيت أذهان الطلاب عند تعلم مهارات الحاسب، وتضييع جهد المدرسين. ومن أهم تلك العوامل: عدم توفر الحاسبات أو البرامج التطبيقية عند بعض المعلمين، واختلاف اهتمامات وتوجهات المعلمين، واختلاف المهارات الابتدائية لدى المعلمين في مجال تطبيقات الحاسب، وعدم توفر الموارد التعليمية بشكل كافٍ، واختلاف بيئات وأنظمة التشغيل التي يستخدمها المعلمون في بيئات عملهم (Pan, 1999).

وقد أظهرت الدراسات في مجال التفاعل بين الحاسب الآلي والمستخدم في مرحلة التعلم أن اتجاهات

المعلمين السلبية وقلة خبراتهم السابقة هي من أكبر العوائق التي تحول دون اكتساب المعلمين لمهارات الحاسب (Learner & Temberlake, 1995). كما أظهرت الدراسات أن تدريب العلمين قبل وأثناء الخدمة يقلل من ترددهم في استخدام الحاسب الآلي في أعمالهم اليومية (Pina & Harris, 1993).

دور المعايير في الإعداد التقني للمعلمين:

يوفر كل من المجلس الوطني للاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد المعلمين (NCATE) والجمعية العالمية للتعليم التقني (ISTE) عدداً من المعايير الرئيسية لبرامج إعداد المعلمين في مجال الإعداد التقني، وعلى وجه الخصوص في مجال استخدام الحاسب وتقنية المعلومات (Roden, 2000). وهناك نوعان من المعايير يتم تطبيقهما عند إجراء الاعتماد الأكاديمي. الأول: هي معايير خاصة بالمنهج، وتحدد تلك المعايير ضوابط إعداد المعلمين في مجال التخصص والحاسب التعليمي والتقنيات ذات العلاقة. الثاني: هي معايير تخص البنية التحتية اللازمة لبرامج إعداد المعلم.

وعلى الرغم من وجود اتفاق حول أهمية المعايير في عملية إعداد المعلم، إلا أن هناك بعض الصعوبات التي تواجه تطبيق هذه المعايير (Darling-Hammond, 1997). وإحدى أهم تك الصعوبات أو العوائق هو مدى الدقة في تحديد تلك المعايير. فهناك اختلاف حول مستوى الدقة أو التحديد الذي يفترض أن تصل إليه تلك المعايير، فقد لا تكون المعايير الوطنية مناسبة للتطبيق في بعض المناطق التعليمية التي لا تتمتع بالموارد التي تمتلكها المناطق التعليمية الكبرى. ومن تلك العوائق أيضاً إغفال بعض المعايير للمحيط التعليمي ومتغيرات الطلاب، فمستويات الطلاب والمعلمين متفاوتة، وخاصة في مهارات الحاسب، ومن الصعوبة تطبيق معايير دقيقة وموحدة على فئات متباينة من المعلمين والطلاب.

تصنيف مهارات الحاسب للمعلمين:

وفقاً لبان (Pan, 1999) فإنه يمكن تقسيم المهام الأساسية في تطبيقات الحاسب الآلي إلى ثلاثة تصنيفات أساسية وذلك وفقاً لنوع المهارات المشتملة في تلك المهام:

أ) المهام المتعلقة بالمفاهيم (Conceptual Tasks):
وتتضمن هذه المهام المفاهيم التشغيلية الأساسية للتعامل مع الحاسب الآلي وتشمل المفاهيم المتعلقة بكيفية معالجة الحاسب للبيانات وكيفية عمل تطبيقات الحاسب. ومن أهم الأمثلة على هذه المهام: التعرف على الفرق بين إغلاق المستند وإغلاق التطبيق، وكيف يعالج الحاسب الآلي أوامر القص واللصق، والتعرف على ماذا يحدث عند تهيئة أحد الأقراص أو وسائط التخزين، وكيفية معالجة الحاسب للنصوص والرسومات بطرق مختلفة، ومعرفة كيفية اختيار الطابعة المناسبة لجهاز الحاسب الآلي.

ب) المهام النظرية (Declarative Tasks): وتشير هذه

المهام إلى التعرف على الوظائف والخصائص والمفردات التقنية المتعلقة بنظام الحاسب الآلي. ومن أمثلة تلك المهام: التعرف على أسماء ووظائف الأيقونات وشريط الأدوات وقوائم الأوامر، والتعرف على معنى الضبط، والمسافات البادئة والأعمدة والمسافة بين الأسطر، والتعرف على رأس وتذييل الصفحة، والتعرف على اختصارات لوحة المفاتيح، والتعرف على الخطوط والألوان والأنماط، والتعرف على عناوين الخلايا في برامج الجداول الإلكترونية.

ج) المهام الإجرائية (Procedural Tasks): ويقصد بها الخطوات الذهنية التي يقوم بها مستخدم الحاسب لإجراء عملية متكاملة محددة، أو لتحديد المشكلة عند تعطل الحاسب في بيئة معقدة. ومن أمثلة المهام الإجرائية: تنظيم وثيقة معقدة أو إنشاء تقويم أو إنشاء عرض تقديمي متكامل أو تصميم بطاقة عمل، وتطوير قاعدة بيانات ودفتر درجات للصفوف الدراسية، وتصحيح بعض الأخطاء في تنسيق النص باستخدام وظائف البحث والاستبدال، وتبسيط العمليات المتكررة باستخدام وحدات الماكرو، وتحويل ملفات البيانات بين صيغ مختلفة.

وعلى الرغم من أن تصنيفات هذه المهام مختلفة بشكل كلي، فإنه في بعض الأحيان يصعب التفريق بين بعض المهام النظرية أو المهام المتعلقة بالمفاهيم. ووفقاً لسميث وَراجان (Smith & Ragan, 1993) فإنه في العديد من الأحيان تكون المهام المتعلقة بالمفاهيم، والمهام النظرية ضرورية من أجل إتقان المهام الإجرائية. أما أندرسون (Anderson, 1995) فيرى أن المهام الإجرائية لابد أن تمر أولاً بمرحلة المهام النظرية.

الدراسات السابقة

أظهرت دراسة قلبهار (Gulbahar, 2008) أن بعض برامج إعداد المعلم قد عجزت عن تزويد المعلمين بالمهارات الأساسية في مجال الحاسب، والتي سيستخدمونها لاحقاً لأجل دمج التقنية في التعليم. وأشارت الدراسة إلى أن من أهم أسباب إخفاق تلك البرامج في تزويد المعلمين بالمهارات المطلوبة هو عدم توفر مختبرات تعليم الحاسب للنشاطات الصفية وغير الصفية، بالإضافة إلى كم ونوع المقررات المقدمة في مجال استخدامات الحاسب في التعليم، وتقديم المادة العلمية في مقررات الحاسب التعليمي من قبل غير المختصين في المجال. وفي دراسة لبراسكيفا وآخرين (Paraskeva et al, 2008) ظهر أن المعلمين الذين تلقوا تدريباً كافيا قبل بدئهم العمل في التدريس في مجال مهارات الحاسب واستخداماته في التعليم أظهروا قدراً عالياً من الفاعلية الذاتية في مجال الحاسب (Computer Self-Efficacy) بالإضافة إلى استخدامهم الحاسب في قاعة الصف وفي حياتهم اليومية بشكل مكثف.

وأظهر تحليل للدراسات قام به عبد الحق (Abdul-Haqq, 1995) أنه على الرغم من انتشار الحاسبات في المدارس، إلا أنه لا يتم استغلال تلك الموارد في التعليم بشكل فعال، وأن من أهم الأسباب في عدم تفعيل التقنية في المدرسة وغرفة الصف بشكل فعال والتي أشارت إليها الدراسات هي: عدم توفر المعدات والبرامج، وعدم إعداد المعلمين بشكل مناسب لاستخدام التقنية بشكل عام، وفي التعليم بشكل خاص. كما أشار عبد الحق إلى أن هناك عدداً من الدراسات قد أظهرت أن المعلمين، بغض النظر عن خبرتهم التعليمية وحداثة تخرجهم من برامج إعداد المعلمين، يعتقدون أنهم غير مهيئين لاستخدام التقنية في غرفة الصف.

وفي دراسة قام بها بيكنر (Beichner, 1993) بغرض التعرف على المهارات الحاسوبية الأساسية التي يجب أن يزود بها المعلم أثناء دراسته الأكاديمية؛ حددت تلك الدراسة مهارات تحرير النصوص (Word Processing) كأهم مهارة يجب أن يكتسبها المعلم، لأن معظم مهارات التعامل مع برامج تحرير النصوص مضمنة في معظم تطبيقات الحاسب الأخرى التي تهم المعلمين. وعلى وجه التحديد حدد بيكنر (Beichner, 1993) مهارات تعديل النصوص، وحذف وإضافة النصوص، وتحريك الكلمات والجمل داخل الوثيقة كأهم المهارات في هذا المجال. ويلي تحرير النصوص في الأهمية المهارات المتعلقة بدمج التقنية في المنهج الدراسي، وهذا يتمثل في أن يلم المعلم بكيفية إعداد خطة درس متكاملة تتضمن استخداماً غير سطحي وذا معنى للحاسب الآلي وتطبيقاته، كالجداول الإلكترونية، وقواعد البيانات، والبرامج التعليمية بأنواعها. وأشار بيكنر كذلك إلى أهمية أن يجيد المعلم برامج العروض (Presentation software) في عملية التعليم.

وعلى الرغم من اتفاق معظم المختصين في مجال إعداد المعلم على ضرورة زيادة المهارات المقدمة للمعلمين في مجال تقنيات الحاسب والمعلومات؛ إلا أن هناك اختلافاً في تحديد الأسلوب الأنسب الذي يفترض أن تقدم به تلك المهارات لطلاب الكليات التربوية (Ibrahim, 2004). فيرى بعض الخبراء ضرورة تقديم مهارات الحاسب عبر مقررات دراسية مستقلة، بينما يرى آخرون استبعاد مقررات التقنية المستقلة، وتقديم مهارات استخدام الحاسب عبر دمجها في جميع المقررات التي تقدم في برامج إعداد المعلم، ويرى فريق ثالث أنه بدلاً من الاختيار ما بين مقررات دراسية مستقلة في تقنيات الحاسب، واستخدام أسلوب دمج الحاسب في برامج إعداد المعلم ككل؛ فإنه سيكون من الأفضل أن يكون هناك مقررات في مجال استخدامات الحاسب، بالإضافة إلى الدمج الفعال للتقنية في جميع المقررات المقدمة للطلاب المعلمين (Marvin, 2004; Ibrahim, 2004). لكن الأسلوب الشائع في تدريب المعلمين على استخدام التقنية هو عن طريق مقررات في تقنيات

التعليم أو الحاسب التعليمي (Ibrahim,2004).

وقد أشار جونور (Junor, 2003) في دراسته حول استخدام التقنية من قبل معلمي التربية الميدانية في مادة الرياضيات ؛ أنه بالإضافة إلى توجهات المعلمين السلبية نحو استخدام التقنية، والقلق من استخدام التقنية، فإن من أهم عوائق استخدام التقنية في التعليم وفي غرفة الصف بشكل عام هو عدم تقديم القدر الكافي من مهارات الحاسب وتقنية المعلومات، وما يتبعها من مهارات دمج التقنية في المنهج خلال دراسة الطالب الجامعية التي تسبق فترة التدريب الميداني لطلاب كلية التربية، وقد أوصى في دراسته بضرورة تضمين الخطة الدراسية في برامج إعداد المعلم بمهارات استخدام الحاسب وتقنية المعلومات بشكل عام، ومهارات دمج التقنية في التعليم بشكل خاص.

أخذاً في الاعتبار أهمية اكتساب المعلم للمهارات الأساسية في مجال استخدام الحاسب وتقنية المعلومات لأجل تطبيق أمثل لعملية دمج التقنية في التعليم والحياة في القرن الحادي والعشرين، فإن هذه الدراسة قد هدفت إلى التعرف على مدى اكتساب طلاب التربية الميدانية في كلية التربية بجامعة الملك سعود في الرياض لمهارات الحاسب الأساسية قبل انخراطهم في مجال التدريس.

هذا وقد طورت الجمعية العالمية للتقنية في التعليم (ISTE) عدة معايير في مجال تقنية المعلومات خاصة بالمعلمين أُطلق عليها اسم معايير تقنية التعليم الوطنية للمعلمين (NETS for Teachers) وتضمنت محكات لأداء المعلمين لتلك المعايير تتطلب أن يظهر المعلم الحد الأدنى من الأداء والمعرفة والفهم فيما يتعلق بالتقنية (ISTE, 2000). وعلى وجه الخصوص ركزت تلك المحكات على أداء المعلم في عمليات التقنية الأساسية (Basic Operations and Concepts) وأدوات الإنتاجية التقنية (Technology Productivity Tools). ويعتبر هذان المعياران من أهم المعايير التي يمكن من خلالها الحكم على مدى قدرة المعلمين على استخدام التقنية في غرفة الصف، ونقل تلك الخبرات التقنية إلى الطلاب (Cooper, 1997).

منهجية الدراسة

اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي لأجل التعرف على مدى توفر مهارات الحاسب لدى طلاب التربية الميدانية في كلية التربية. وقد قام الطلاب في بداية الفصل الدراسي بالمشاركة في اختبار عملي بغرض تحديد مستوى تلك المهارات.

مجتمع وعينة الدراسة

شمل مجتمع الدراسة جميع طلاب التربية الميدانية الذكور خلال الفصل الدراسي الثاني في كلية التربية بجامعة الملك سعود في الرياض في التخصصات التي يقدمها قسم المناهج وطرق التدريس والبالغ عددهم ٧٢ طالباً. حيث تم التنسيق مع المشرفين على طلاب التربية الميدانية لأجل أن يطلبوا من طلابهم المشاركة في الدراسة.

وقد كانت عينة الدراسة هي جميع أفراد مجتمع الدراسة وبلغ عدد الطلاب الذين شاركوا في الدراسة ٧٢ طالباً. أكمل الطلاب جميع متطلبات التخرج من كلية التربية بما في ذلك مقررات تقنيات التعليم واستخدامات الحاسب في التعليم التي تقدمها الكلية والتي يدرس الطالب فيها التعامل مع تطبيقات الحاسب الأساسية.

وقد تضمنت العينة ٥٠ (٦٩,٤٪) طالباً في تخصص الدراسات الإسلامية، و٧ (١٠٪) طلاب في تخصص التربية البدنية، و١٢ (١٧٪) طالباً في تخصص التربية الفنية، و٣ (٤٪) طلاب في تخصص اللغة العربية. ويمتلك ٤٧ (٦٥٪) من الطلاب حاسباً شخصياً، بينما لا يمتلك البقية حاسبات. وقد تلقى ١٩ (٢٥٪) من الطلاب تدريباً خارجيا في مجال استخدام الحاسب.

توزيع أفراد العينة.

التخصص	التكرار (٪)
دراسات إسلامية	٥٠ (٦٩,٤٪)
التربية البدنية	٧ (١٠٪)
التربية الفنية	١٢ (١٧٪)
اللغة العربية	٣ (٤٪)
امتلاك الطالب للحاسب	**التكرار (٪)**
يمتلك حاسباً	٤٧ (٦٥٪)
لا يمتلك حاسباً	٧ (٣٥٪)
الحصول على دورات	**التكرار (٪)**
الحاصلون على دورات	١٩ (٢٥٪)
لم يحصلوا على دورات	٥٢ (٧٥٪)

أداة الدراسة

استُخدم اختبار أداء (Performance Assessment) صمم خصيصاً لهذه الدراسة لقياس أداء الطلاب في مجال تطبيقات الحاسب الأساسية، وقد تم بناء هذه الأداة بناء على محكّات الأداء الواردة في أدبيات الجمعية العالمية للتقنية في التعليم ISTE (ISTE,200).

بعد إتمام التصميم الأولي للأداة تم عرضها على اثنين من أعضاء هيئة التدريس المختصين في الحاسب وتقنيات التعليم، بالإضافة إلى خمسة من معلمي الحاسب الآلي؛ لأجل تقديم التغذية الراجعة حول الأداة، وتم تصميم النسخة النهائية من الأداة بعد الأخذ في الاعتبار عدداً من الملاحظات من محكمي الأداة، ومن أهم النقاط التي تم مراعاتها في النسخة النهائية في الأداة: سؤال الطالب عن بعض المعلومات النظرية الأساسية في مجال الحاسب، وتقليل كمية النص الذي يكتبه الطالب أثناء الاختبار لاختصار الوقت، والطلب من الطالب استخدام وظائف قائمة التحرير (القص، النسخ واللصق) لأنها من الأوامر المشتركة بين تطبيقات الحاسب المختلفة.

وعلى وجه التحديد تم تصنيف المهارات الواردة في مقياس أداء مهارات الحاسب إلى أربعة أنواع من المهارات: ١) مهارات التعرف على وظائف الأيقونات والرموز، ٢) مهارات إدخال النص وتحريره، ٣) مهارات التعامل مع الجداول، و٤) مهارات التعامل

مـع الملفـات والمجلـدات، ويوضـح الجـدول رقـم (١) المهارات المتضمنة تحت كل من هذين التصنيفين.

وتعتبر الوظائف الموضحة في الجدول رقم (١) مـن أهـم الوظـائف الـتي يسـتخدمها المعلـم في عملـه اليـومي (Beichner, 1993)، وبمـا أن تلـك الوظـائف (عمليات النسخ واللصق والحفظ، تشغيل البرامج، ... الخ.) مشـتركة بـين العديـد مـن تطبيقـات الحاسـب فـلا ضرورة لاختبار أداء الطالـب في جميـع بـرامج الحاسـب بل يُكتفى بهذه العينة المُمثلة من المهارات؛ لأن إتقـان الطالب لها في أحد التطبيقات قد يمكنـه مـن اسـتخدامها في تطبيقـات الحاسـب المختلفـة (بـرامج العـروض، الجداول الإلكترونية، الخ.).

الجدول رقم (١). الفئات الأربع لمهارات الحاسب المتضمنة في اختبار قدرات الحاسب.

معرفة وظائف الأدوات	مهارات تحرير النص	مهارات الجداول	مهارات إدارة الملفات
وتشمل:	وتشمل:	وتشمل:	وتشمل:
التفريق بين أنواع الأيقونات.	إدخال النص	إنشاء جدول	التفريق بين وحدات الحفظ المختلفة.
معرفة وظائف تنسيق الفقرة	تغيير حجم الخط	إدخال النص في الجدول	إنشاء المجلدات والتعامل معها.
معرفة وظائف تنسيق الحرف	تغيير نوع الخط	تنسيق النص في الجدول	تسمية الملفات وفقاً للشروط المحيرة لذلك.
معرفة أدوات القص واللصق	تغيير تنسيق الحرف (مائل، غامق، مسطر)	تنسيق حدود وتظليل الجدول	فتح وإغلاق البرامج
	نسخ النص ولصقه		

يجيب الطالب في بداية الاختبار التحصيلي عن بعـض الأسـئلة المتعلقـة بوظـائف بعـض الرمـوز شـائعة الاستخدام (كرمز المجلد أو الملف، أو زر الحفظ، أو زر القص، ... الخ)، ثم يطلب منه استخدام برنـامج تحريـر النصوص لكتابة نص مكون من فقرة وجدول، وينسق الطالـب الـنص والجـدول حسـب خصـائص محـددة ويستخدم أوامر النسخ واللصق لتحديد مدى تمكنه من اختيـار الأوامـر المناسبة مـن أشـرطة الأدوات أو قـوائم برنامج تحرير النصوص، وفي نهاية الاختبار يُطلب من الطالب حفظ ما قام بكتابته وتنسيقه على وحدة تخزين خارجية باسم محدد، وفي نهاية الاختبـار يطلـب مـن الطالب إغلاق برنامج تحرير النصوص، وفي حالة عدم تمكـن الطالـب مـن تشـغيل برنـامج تحريـر النصـوص؛ بسبب تفاوت موقع تشغيل البرنـامج بين نظام وآخر؛ فيتم تـدوين ذلـك علـى ورقتـه، ويـتم تشـغيل البرنـامج نيابة عنه ليتمكن من استكمال فقرات الاختبار.

تم تحقيق ثبات الاختبار التحصيلي عند قياس أداء الطـلاب، بوضـع نمـوذج إجابـة مثـالي حُـددت فيـه الـدرجات لكـل فقـرة ومعـايير الإجابة الصـحيحة، وقد تم تقييم أداء الطلاب من قبـل الباحـث، ومصـحح خـارجي، وبلغـت نسـبة الاتفـاق بـين المصـححين في الدرجات النهائية التي حصل عليها الطلاب ٩٨٪.

إجراءات الدراسة

في مستهل الفصل الدراسي الذي تمت فيه الدراسة؛ تم التنسيق مع الأساتذة المشرفين على طلاب التربية الميدانية لأجل إخضاع طلابهم لاختبار مهارات في مجال الحاسب في اليوم الذي يأتي فيه الطلاب للجامعة لأجل حضور اللقاء الأسبوعي مع مشرف التربية الميدانية. وقد احتوى مختبر الحاسب الذي تم إجراء الدراسة فيه على ٢٥ حاسباً، وتمت الاستعانة بمراقب لأجل إدارة اختبار مهارات الحاسب (تنظيم الطلاب، توزيع أوراق الأسئلة، جمع الأوراق، ضمان اعتماد الطلاب على أنفسهم، ... الخ).

عند دخول الطلاب إلى مختبر الحاسب وجلوسهم أمام الحاسب، يوضح لهم الغرض من الاختبار، ويطلب منهم بذل كل ما يستطيعونه من جهد. بعد استلام الطالب لورقة اختبار مهارات الحاسب، يشرع في الإجابة على الفقرات النظرية، ثم ينتقل إلى الجزء العملي من الاختبار. تم التأكد قبل إجراء الاختبار من عمل جميع الحاسبات بشكل سليم، وأن طريقة تشغيل البرامج ومظهرها متسق بين جميع الحاسبات بحيث لا يواجه أحد الطلاب صعوبات لا يواجهها بقية المختبرين. حدد وقت الاختبار بساعة واحدة فقط. وقد بلغ متوسط الوقت المستغرق في إنهاء جميع المهام المطلوبة ٣٥ دقيقة (عدد الطلاب=٧٢).

بعد انتهاء جميع الطلاب من أداء الاختبار؛ قام الباحث بالاطلاع على أعمال الطلاب وإعطاء درجات لكل فقرة بناء على نموذج التصحيح المعد. ثم اطلع مصحح خارجي (معلم لمادة الحاسب في المرحلة الثانوية) على أعمال الطلاب وقوّم عمل الطلاب بناء على نموذج التصحيح. بلغت نسبة الاتفاق بين المصححين ٩٨٪، وفي حال اختلاف الدرجة التي يحصل عليها أحد الطلاب بين المصححين، يتم حساب متوسط درجتي المصححين.

تحليل البيانات

تم في هذه الدراسة قياس الأداء الفعلي في مهارات الحاسب الأساسية لطلاب التربية الميدانية في كلية التربية، لذا فقد اتبعت المنهج الوصفي. وتم استخدام الأساليب الإحصائية الوصفية لعرض نتائج هذه الدراسة، فقد تم عرض متوسطات ونسب درجات الطلاب في مهارات الحاسب. كما استُخدم تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لأجل التعرف على مدى دلالة الفروق في أداء الطلاب تبعاً لمتغيرات التخصص، وامتلاك الحاسب، والحصول على دورات في مجال الحاسب.

النتائج ومناقشتها

فيما يلي استعراض لنتائج الدراسة وإجابة عن أسئلة الدراسة ، وقد كان نص السؤال الأول كما يلي:

س١ : ما مدى إتقان طلاب التربية الميدانية لمهارات الحاسب الأساسية (التعرف على الأدوات، تحرير النصوص، استخدام الجداول، إدارة الملفات)؟

الجدول رقم (٢). متوسط درجات الطلاب في مهارات الحاسب بفئاتها الأربع.

المهارات	الدرجة العليا	متوسط العينة	٪	الانحراف المعياري
التعرف على وظائف الأيقونات	٧	٤,٩	٧٠	١,٧
مهارات معالجة النصوص	٥	٤,٤	٨٨	١,٩
مهارات التعامل مع الجداول	٤	١,٦	٤٠	١,٦
مهارات إدارة الملفات	٣	٠,٦٦	٢٢	٠,٩
مجموع المهارات للعينة	١٨ من ١٩	١٠,٠١	٥٥,٦	٤,٣٦

يعرض الجدول رقم (٢) متوسط درجات طلاب التربية الميدانية في مهارات الحاسب الثلاث بالإضافة إلى متوسط المهارات مجتمعة. وقد بلغ متوسط درجة التعرف على وظائف الأيقونات ٤,٩ (الدرجة العظمى = ٧) أي ما يعادل ٧٠٪ من مجموع الدرجة، وقد تعتبر هذه الدرجة جيدة. ويعرض الجدول رقم(٣) المهارات الفرعية. إذ تعرف ٤٣ (٦٠٪) طالباً على وظيفة زر الحفظ، و٤٤ (٦١٪) طالباً على أيقونة المجلد، و٦٢ طالباً (٨٦٪) على زر التسطير، وتعرف ٦٨ طالباً (٩٤٪) على زر القص.

الجدول رقم (٣). التكرارات والنسب المئوية لعدد الطلاب الذين تمكنوا أولم يتمكنوا من إنجاز مهارات الحاسب المقدمة في الاختبار التحصيلي مرتبة حسب عدم تمكن الطلاب من المهارة.

المهارة	تمكن من المهارة		لم يتمكن من المهارة	
	ك	٪	ك	٪
مهارة التعرف على الأدوات				
تعرف على زر الحفظ	٤٣	٦٠	٢٩	٤٠
تعرف على زر المحاذاة لليمين	٦٢	٨٦	١٠	١٤
تعرف على أيقونة ملف	٣٩	٤٦	٣٣	٥٤
تعرف على أيقونة المجلد	٤٤	٦١	٢٨	٣٩
تعرف على زر التسطير	٥٤	٧٥	١٨	٢٥
تعرف على زر القص	٦٨	٩٤	٤	٦
تعرف على أيقونة برنامج تحرير النصوص	٤٤	٦١	٢٨	٣٩
مهارات استخدام برنامج تحرير النصوص				
قص الطالب النص ولصقه	٤٢	٥٨	٣٠	٤٢
غير الطالب نوع الخط	٤٦	٦٤	٢٦	٣٦
غير الطالب حجم الخط	٥٦	٧٨	١٦	٢٢
أدخل الطالب النص	٦٠	٨٣	١٢	١٧
تشغيل برنامج تحرير النصوص	٦٦	٩٢	٦	٨

تابع الجدول رقم (٣).

المهارة	تمكن من المهارة		لم يتمكن من المهارة	
	ك	٪	ك	٪
مهارات التعامل مع الجداول				
غير الطالب لون التظليل في الجدول	١٩	٢٦	٥٣	٧٤
أدخل الطالب النص في الجدول	٢٧	٣٨	٤٥	٦٣
وسّط الطالب العبارات في الجدول	٣٣	٤٦	٣٩	٥٤
أنشأ الطالب جدولا	٣٦	٥٠	٣٦	٥٠
مهارات إدارة الملفات				
أنشأ الطالب مجلدا جديدا	١٠	١٤	٦٢	٨٦
أعطى الطالب اسما للملف	١٧	٢٤	٥٥	٧٦
حفظ الطالب الوثيقة في القرص المرن	٢١	٢٩	٥١	٧١

أما فيما يتعلق بدرجة الطلاب في مهارات تحرير النصوص ؛ فقد كان متوسط درجة العينة ٤,٥ (الدرجة العليا = ٥) أي ما يعادل ٨٨٪ من الدرجة الكلية ، وتعتبر هذه الدرجة جيدة. ومن الجدول رقم (٣) يظهر أن٦٦ طالباً (٩٢٪) قاموا بتشغيل برنامج تحرير النصوص بدون أي مساعدة من مشرف الاختبار، أما البقية (٦ طلاب) فقد تمت مساعدتهم في تشغيل برنامج تحرير النصوص لأجل إكمال الاختبار التحصيلي. ويظهر كذلك في الجدول رقم (٣) أن ٤٢ طالباً (٥٨٪ من العينة) قاموا بقص النص ولصقه بشكل صحيح ، و٤٦ طالباً (٦٤٪) تمكنوا من تغيير نوع الخط ، و٥٦ طالباً (٧٨٪) استطاعوا تغيير حجم الخط ، و٦٠ طالباً (٨٣٪) تمكنوا من إدخال النص بشكل صحيح.

وفي مهارات التعامل مع الجداول ، كان متوسط درجة العينة ١,٦ (الدرجة العليا = ٣) أي ما يعادل ٤٠٪ من الدرجة العليا وقد تكون هذه الدرجة متدنية. وكما يتضح من الجدول رقم (٣) فإن ٣٦ طالباً (٥٠٪) تمكنوا من إنشاء جدول بشكل صحيح ، واستطاع ٣٣ طالباً (٤٦٪) توسيط وتنسيق البيانات داخل الجدول ، وتمكن ٢٧ طالباً (٣٨٪) من إدخال النص في الجدول كاملاً بشكل صحيح ، ولم يتمكن سوى ١٩ طالباً (٢٦٪) فقط من تغيير لون التعبئة (تظليل) لخلايا الجدول.

وفيما يتعلق بمهارات التعامل مع الملفات ؛ فقد كان متوسط درجة الطلاب في تلك المهارات هو ٠,٦٦ (الدرجة العليا = ٣) أي ما يعادل ٢٢٪ فقط من الدرجة العظمى ، وهذه الدرجة متدنية نسبياً. ويتضح من الجدول (٣) أن ١٠ طلاب (١٤٪) فقط تمكنوا من إنشاء مجلد جيد على وحدة التخزين الخارجية ، و١٧ طالباً (٢٤٪) أعطى الوثيقة التي احتوت الاختبار التحصيلي اسماً مختلفاً عن الاسم الافتراضي الذي

يضعه برنامج تحرير النصوص، ولم يتمكن سوى ٢١ طالباً (٢٩٪) من حفظ الملف على وحدة التخزين الخارجية التي زود بها (قرص مرن) بينما حفظ بقية الطلاب الوثيقة في المجلد الافتراضي للحفظ والموجود على القرص الصلب.

وقد أشار قلبهار (Gulbahar, 2008) وبيكنر (Beichner, 1993) إلى أهمية اكتساب المعلمين للمهارات الأساسية في التعامل مع الحاسب الآلي، ويظهر من نتائج هذه الدراسة أن عددا من الطلاب لم يكتسبوا خلال دراستهم في المرحلة الجامعية تلك المهارات.

إجمالاً، كانت الدرجة العليا التي حصلت عليها عينة الدراسة ١٨ من ١٩ نقطة. وكان متوسط أفراد العينة في المهارات مجتمعة هو ١٠ أي ما يقارب ٥٥,٦٪ من الدرجة الكلية.

كان نص السؤال الثاني في هذه الدراسة كما يلي:

س٢: ما مهارات الحاسب التي يظهر فيها طلاب التربية الميدانية ضعفاً شديداً؟

يعرض الجدول رقم (٤) جميع المهارات التي شملها الاختبار التحصيلي، وعند ترتيب تلك المهارات تنازلياً حسب تكرار الطلاب الذين لم يتمكنوا من أداء المهارات تتضح المهارات التي أظهر فيها مجمل الطلاب ضعفاً شديداً.

الجدول رقم (٤). مهارات الحاسب مرتبة تصاعديا حسب عدد الطلاب الذين لم يتمكنوا من أداء المهارة.

المهارة	عدم التمكن		المهارة	عدم التمكن	
	ك	٪		ك	٪
١. أنشأ الطالب مجلدا جديدا	٦٢	٨٦	١١. تعرف على أيقونة المجلد	٢٨	٣٩
٢. أعطى الطالب اسما للملف	٥٥	٧٦	١٢. تعرف على أيقونة البرنامج	٢٨	٣٩
٣. غير الطالب لون التظليل في الجدول	٥٣	٧٤	١٣. غير الطالب نوع الخط	٢٦	٣٦
٤. حفظ الطالب الوثيقة	٥١	٧١	١٤. تعرف على زر التسطير	١٨	٢٥
٥. أدخل الطالب النص في الجدول	٤٥	٦٣	١٥. غير الطالب حجم الخط	١٦	٢٢
٦. تعرف على أيقونة ملف	٣٣	٥٤	١٦. أدخل الطالب النص	١٢	١٧
٧. وسط الطالب العبارات في الجدول	٣٩	٥٤	١٧. تعرف على زر المحاذاة لليمين	١٠	١٤
٨. أنشأ الطالب جدولا	٣٦	٥٠	١٨. تشغيل برنامج تحرير النصوص	٦	٨
٩. قص الطالب النص ولصقه	٣٠	٤٢	١٩. تعرف على زر القص	٤	٦
١٠. تعرف على زر الحفظ	٢٩	٤٠			

يمكن اعتبار المهارات التي لم يؤدها ما يزيد عن ٥٠٪ من الطلاب من المهارات التي يُظهر فيها مجمل الطلاب نسبياً ضعفاً، والمهارات التي لم يؤدها ٧٠٪ من الطلاب تعد نسبياً مهارات أظهر فيها الطلاب

ضعفاً شديداً. وبناء عليه، يتضح من الجدول رقم (٤) أن الطلاب قد أظهروا ضعفاً في أداء مهارات: إدخال النص في الجدول، والتعرف على أيقونة ملف، وتوسيط العبارات في الجدول، وإنشاء الجدول. بينما أظهر الطلاب ضعفاً شديداً في مهارات: إنشاء مجلد جديد، وإعطاء اسم للملف قبل حفظه، وحفظ الطالب الوثيقة في وحدة التخزين، وتغيير لون التظليل في الجدول. ومن ذلك يمكن استنتاج أن الطلاب يعانون من ضعف في مهارات إنشاء الجداول وتنسيقها (تنسيق النصوص داخلها، وتنسيق حدود وتظليل الجدول) بالإضافة إلى ضعف في مهارات التعامل مع الملفات والمجلدات (إدارة الملفات). وكان أداء الطلاب مقبولاً نسبياً فيما يتعلق بمهارات التعامل مع النص، إذ تمكن ما يزيد عن ٦٠٪ من الطلاب من أداء مهارات التعامل مع النص خارج الجدول (كتابة النص، تغيير خصائصه، النسخ واللصق).

كان نص السؤال الثالث في الدراسة كما يلي:

س٣: ما الفروق الدالة إحصائياً عند مستوى (α=٠,٠٥) في مهارات الحاسب بين الطلاب تبعاً لتخصصهم الدراسي؟

الجدول رقم (٥). المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب في مهارات الحاسب وفقاً لتخصصهم الدراسي.

مهارات الحاسب	تربية إسلامية (ن = ٥٠)		تربية بدنية (ن = ٧)		تربية فنية (ن = ١٢)		لغة عربية (ن = ٣)		المجموع (ن=٧٢)	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
معرفة وظائف الأيقونات (ن *–٧)	٤,٩	١,٦	٣,٦	١,٨	٥,٨	١,٣	٤,٣	٢,٣	٤,٩	١,٧
مهارات تحرير النص(ن– ٥)	٤,٥	١,٩	٣,٣	٢,٢	٤,٥	١,٩	٤,٣	١,٢	٤,٤	١,٩
مهارات التعامل مع الجداول (ن – ٤)	١,٦	١,٦	٠,٦٨	١,٥	٢,٠	١,٦	١,٣	٢,٣	١,٦	١,٦
مهارات إدارة الملفات (ن = ٣)	٠,٦	٠,٩	٠١٤.	٠,٣٧	١,٠	١,٢	١,٠	١,٧	٠,٧	٠,٩
إجمالي مهارات استخدام الحاسب (ن–١٩)	١١,٢	٤,٥	٧,٩	٤,٦	١٣,٣	٤,٢	١١,٠	٦,٠	١١,٦	٤,٧

*ن = عدد البنود.

يعرض الجدول رقم (٥) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب في مهارات الحاسب تبعاً لتخصصهم الدراسي، ويلاحظ وجود بعض الفروق في الأداء بين الطلاب بناء على تخصصهم الدراسي. فعلى سبيل المثال، يلاحظ وجود فرق كبير في مهارات التعرف على وظائف الأيقونات بين طلاب التربية الفنية (م= ٥,٨) وطلاب التربية البدنية (م = ٣,٦) لصالح طلاب التربية الفنية. كما يوجد فرق

واضح بين طلاب التربية الفنية (م = ٣,٤) وبقية التخصصات لصالح بقية التخصصات، كما توجد فروق أخرى بين الطلاب في مهارات الحاسب تبعاً لاختلاف تخصصهم، ولأجل معرفة مدى دلالة هذه الفروق، يعرض الجدول (٦) نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر تخصص الطالب على درجة الاختبار في مهارات الحاسب المختلفة.

ولم ترصد الدراسات السابقة أي فروق بين المعلمين في اكتسابهم لمهارات الحاسب بناء على متغير التخصص الدراسي (Ibrahim, 2004).

الجدول رقم (٦). تحليل التباين الأحادي لأثر تخصص الطالب على درجة الاختبار في مهارات الحاسب الرئيسية.

المهارات	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التعرف على وظائف الأيقونات	بين المجموعات	٢٣,٧٧٢	٣	٧,٩٢٤	٣,١٠٢	٠,٠٣٢*
	داخل المجموعات	١٧٣,٧٢٨	٦٨	٢,٥٥٥		
	الكلي	١٩٧,٥٠٠	٧١			
تحرير النصوص	بين المجموعات	٩,٨٠٤	٣	٣,٢٦٨	٠,٨٩١	٠,٤٥١
	داخل المجموعات	٢٤٩,٥١٥	٦٨	٣,٦٦٩		
	الكلي	٢٥٩,٣١٥	٧١			
الجداول	بين المجموعات	٦,٠١٦	٣	٢,٠٠٥	٧٥٢.	٠,٥٢٥
	داخل المجموعات	١٨١,٣٠٤	٦٨	٢,٦٦٦		
	الكلي	١٨٧,٣١٩	٧١			
إدارة الملفات	بين المجموعات	٣,٦٢٣	٣	١,٢٠٨	١,٢٣٧	٠,٣٠٣
	داخل المجموعات	٦٦,٣٣٧	٦٨	٩٧٦.		
	الكلي	٧٠,٠٠	٧١			
مهارات الحاسب مجتمعة	بين المجموعات	١٣٥,٨٩٦	٣	٤٥,٢٩٩	٢,١٦٧	٠,١٠٠
	داخل المجموعات	١٤٢١,٦٠٤	٦٨	٢٠,٩٠٦		
	الكلي	١٥٥٧,٥٠٠	٧١			

* الفروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ٠,٠٥

يتضح من الجدول رقم (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب في مهارة التعرف على الرموز والأيقونات المختلفة تبعاً لتخصص الطالب الدراسي. وبإجراء المقارنات المتعددة بين الطلاب في

تخصصاتهم المختلفة باستخدام أسلوب شافيه (Schefee) يتضح وجود فروق ذات دلالة بين الطلاب في تخصصي التربية البدنية (م=٣,٦ ام=١,٨) والتربية الفنية (م = ٥,٨ ، ام=١,٣) في مهارات معرفة وظائف الأيقونات. ولا توجد فروق ذات دلالة بين الطلاب في تخصصاتهم المختلفة في مهارات الحاسب الأخرى.

كان نص السؤال الرابع في الدراسة كما يلي:

س٤ : ما الفروق الدالة إحصائياً عند مستوى (α=٠,٠٥) في مهارات الحاسب بين الطلاب الذين يمتلكون حاسباً شخصياً وأولئك الذين لا يمتلكونه؟

الجدول رقم (٧). المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب في مهارات الحاسب المختلفة وفقاً لمتغير امتلاك الحاسب في المنزل.

المهارة	لا يمتلك حاسباً في المنزل (ن=٢٠)		يمتلك حاسباً في المنزل (ن=٤٧)		المجموع (ن=٧)	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
معرفة وظائف الأيقونات (عدد البنود =٧)	٤,٠٨	١,٦	٥,٤	١,٦	٤,٩	١,٧
مهارات تحرير النص (عدد البنود= ٥)	٣,٢	٢,٤	٥,٠	١,٣	٤,٤	١,٩
مهارات التعامل مع الجداول (عدد البنود = ٤)	٠,٨	١,٣	٢,٠	١,٦	١,٦	١,٦
مهارات إدارة الملفات (عدد البنود = ٣)	٠,٤	٠,٧	٠,٨	١,١	٠,٧	٠,١
إجمالي مهارات استخدام الحاسب (ن =١٩)	٨,٤	٤,٢	١٣,٢	٤,٠	١١,٦	٤,٧

يعرض الجدول رقم (٧) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب في مهارات الحاسب الأساسية وفقاً لمتغير امتلاكهم الحاسب في المنزل. فيلاحظ وجود فروق شاسعة نسبياً بين الطلاب خاصة في المهارات التطبيقية. فقد كان متوسط درجة الطلاب الذين لا يملكون الحاسب في مهارات تحرير النصوص هو ٣.٢ (ام=١.٦) بينما كان متوسط درجة الطلاب الذين أشاروا إلى امتلاكهم حاسباً شخصيا يساوي ٥ درجات (ام = ١.٣). كما أن هناك فروقاً بين الطلاب في مهارات التعامل مع الجداول، ومهارات إدارة الملفات، وبشكل عام هناك فروق في معظم مهارات الحاسب بين الطلاب الذي يمتلكون حاسباً وأولئك الذي لا يمتلكونه.

ولمعرفة مدى دلالة تلك الفروق إحصائيا، يعرض الجدول رقم (٨) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين درجات الطلاب في مهارات الحاسب وفقاً لمتغير امتلاك الحاسب.

الجدول رقم (٨). تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات درجات التحصيل في مهارات الحاسب المختلفة تبعاً لمتغير امتلاك الطالب لحاسب شخصي.

المهارات	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التعرف على وظائف الأيقونات	بين المجموعات	٢٦,٨٠٩	١	٢٦,٨٠٩	١٠,٩٩٤	٠,٠٠١*
	داخل المجموعات	١٧٠,٦٩١	٧٠	٠,٤٣٨		
	الكلي	١٩٧,٥٠٠	٧١			
تحرير النصوص	بين المجموعات	٥١,٧٨١	١	٥١,٧٨١	١٧,٤٦٥	٠,٠٠٠٠*
	داخل المجموعات	٢٠٧,٥٣٩	٧٠	٢,٩٦٥		
	الكلي	٢٥٩,٣١٩	٧١			
الجداول	بين المجموعات	٢٤,٣٤١	١	٢٤,٣٤١	١٠,٤٥٤	٠,٠٠٢*
	داخل المجموعات	١٦٢,٩٧٩	٧٠	٢,٣٢٨		
	الكلي	١٨٧,٣١٧	٧١			
إدارة الملفات	بين المجموعات	٣,٦٠٢	١	٣,٦٠٢	٣,٧٩٧	٠,٠٥٥**
	داخل المجموعات	٦٦,٣٨٩	٧٠	٠,٩٤٩		
	الكلي	٧٠,٠٠٠	٧١			
مهارات الحاسب مجتمعة	بين المجموعات	٣٦٨,٨٣٤	١	٣٦٨,٨٣٤	٢١,٧٢١	٠,٠٠٠*
	داخل المجموعات	١١٨٨,٦٦٦	٧٠	١٦,٩٨١		
	الكلي	١٥٥٧,٥٠٠	٧١			

* الفروق دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول رقم (٨) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الطلاب في معظم مهارات الحاسب الأساسية (التعرف على وظائف الأيقونات، تحرير النص، التعامل مع الجداول) وفقاً لمتغير امتلاك الحاسب في المنزل، ولكن تلك الفروق تقترب من الدلالة الإحصائية لمهارة إدارة الملفات. ولكن بوجه عام فإن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الطلاب الذين يمتلكون حاسبا وأولئك الذين لا يمتلكونه في درجة مهارات الحاسب مجتمعة لصالح الفئة الأولى.

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج الدراسات السابقة والتي أظهرت أن الطلاب الذين يمتلكون حاسبات آلية يمتلكون قدراً أكبر من المهارات من نظرائهم الذين لا يمتلكون حاسباً آلياً (Paraskeva et. al, 2008).

كان نص السؤال الخامس في الدراسة كما يلي:

س٥: ما الفروق الدالة إحصائياً عند مستوى (α=٠,٠٥) في مهارات الحاسب بين الطلاب وفقاً لتلقيهم دورات تدريبية إضافية في مجال الحاسب من عدمه؟

الجدول رقم (٩). المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب في مهارات الحاسب المختلفة وفقاً لمتغير حصولهم على دورات في مجال الحاسب.

المهارة	لم يحصل على دورات (ن= ٥٣)		حصل على دورات خارجية (ن = ١٩)		الإجمالي	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
معرفة وظائف الأيقونات (عدد البنود =٧)	٤,٧٧	١,٦٦	٥,٣٢	١,٦٧	٤,٩	١,٦٧
مهارات تحرير النص (عدد البنود= ٥)	٢,٧٢	١,٤٢	٣,١٦	١,٢١	٢,٨٣	١,٣٧
مهارات التعامل مع الجداول (عدد البنود = ٤)	١,٣٤	١,٥٧	٢,٣٢	١,٦	١,٦	١,٦٢
مهارات إدارة الملفات (عدد البنود = ٣)	٠,٦	٠,٩٥	٠,٨٤	١,١٢	٠,٦٧	٠,٩٩
إجمالي مهارات استخدام الحاسب (ن =١٩)	٩,٤٣	٤,٣٢	١١,٦٣	٣,٧١	١٠,٠١	٤,٢٦

يظهر الجدول رقم (٩) أن هناك فروقاً بين أداء الطلاب في مهارات الحاسب تبعاً لمتغير حصول الطالب على دورات في مجال الحاسب؛ فقد تفوق الطلاب الذين حصلوا على دورات على أقرانهم الذين لم يحصلوا على دورات في جميع مهارات الحاسب الأساسية، وخاصة مهارات التعرف على وظائف الأيقونات (م= ٥,٣٢، مقارنة بـ م=٤,٧٧) ومهارات تحرير النصوص (م = ٢,٧٢، مقارنة بـ م= ٣,١٦) ومهارات التعامل مع الجداول (م= ٢,٣٢، مقارنة بـ م= ١,٣٤) ومهارات الحاسب بشكل عام (م=٩,٣٤، مقارنة بـ م =١١,٦٢).

وللتعرف على مدى دلالة تلك الفروق إحصائيا، يعرض الجدول رقم (١٠) نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات درجات التحصيل في مهارات الحاسب المختلفة تبعاً لمتغير حصول الطالب على دورات في مجال الحاسب. ويتضح أن الفروق بين الطلاب الذين حصلوا على دورات وأولئك الذين لم يحصلوا عليها دالة إحصائياً في مهارات التعامل مع الجداول، كما أن الفروق بين فئتي الطلاب تقترب من الدلالة الإحصائية في مهارات الحاسب الأساسية عامة لصالح الطلاب الذين حصلوا على دورات في مجال الحاسب.

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج الدراسات السابقة والتي أظهرت أن الطلاب الذين قد حصلوا على

دورات في مجال الحاسب قد أظهروا أداء أفضل عند مقارنهم بزملائهم الذين لم يتلقوا دورات في مجال الحاسب الآلي (Paraskeva et. al, 2008).

الجدول رقم (١٠). تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات درجات التحصيل في مهارات الحاسب المختلفة تبعاً لمتغير حصول الطالب على دورات في مجال الحاسب.

المهارات	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التعرف على وظائف الأيقونات	بين المجموعات	٤,١١٢	١	٤,١١٢	١,٤٨٨	٠,٢٢٧
	داخل المجموعات	١٩٣,٣٨٨	٧٠	٢,٧٦٣		
	الكلي	١٩٧,٥	٧١			
تحرير النصوص	بين المجموعات	٤,٩٨٢	١	٤,٩٨٢	١,٣٧١	٠,٢٤٦
	داخل المجموعات	٢٥٤,٣٣٨	٧٠	٣,٦٣٣		
	الكلي	٢٥٩,٣١٩	٧١			
الجداول	بين المجموعات	١٣,٣٢٧	١	١٣,٣٢٧	٥,٣٦٢	*٠,٠٢٤
	داخل المجموعات	١٧٣,٩٩٢	٧٠	٢,٤٨٦		
	الكلي	١٨٧,٣١٩	٧١			
إدارة الملفات	بين المجموعات	٠,٧٩٤	١	٠,٧٩٤	٠,٨٠٤	٠,٣٧٣
	داخل المجموعات	٦٩,٢٠٦	٧٠	٠,٩٨٩		
	الكلي	٧٠	٧١			
مجمل مهارات الحاسب	بين المجموعات	٧٧,٤٧	١	٧٧,٤٧	٣,٦٦٤	**٠,٠٥٣
	داخل المجموعات	١٤٨٠,٠٣	٧٠	٢١,١٤٣		
	الكلي	١٥٥٧,٥	٧١			

* الفروق دالة عند مستوى ٠,٠٥

التوصيات والدراسات المستقبلية

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى مهارات الحاسب الأساسية لدى طلاب التربية الميدانية في كلية التربية لما لتلك المهارات من أهمية في عملهم المستقبلي، وقد خرجت الدراسة بناء على نتائجها بالتوصيات التالية:

١- أن تُقدم للطلاب جرعة إضافية من ثقافة الحاسب خلال الفصول الدراسية الأخيرة قبل

تخرجهم ؛ لينتقلوا للعمل في قطاع التعليم وهم مهيئون للتعامل مع التقنية ، ولأجل دمج تطبيقاتها في المنهج الدراسي.

٢- على مؤسسات التعليم المحلية تشجيع المبادرات المحلية والعالمية لأجل نشر استخدام الحاسبات في المجتمع ، كمبادرة الحاسب الآلي المنزلي التي أطلقت مع بداية شهر ربيع الأول من عام ١٤٢٦هـ في المملكة العربية السعودية والتي هدفت إلى إيصال الحاسب إلى كل أسرة بسعر زهيد ومقسط على دفعات شهرية.

٣- يوصى بأن تقوم مؤسسات إعداد المعلمين بتقديم دورات لا منهجية للمعلمين الذين هم على رأس العمل وللمعلمين حديثي التخرج في مجال الحاسب وذلك في فترات تناسبهم.

٤- يوصي الباحث بإجراء دراسة مماثلة لفئات من الطلاب لم تشملهم هذه الدراسة كالطلاب المتخصصين في التربية الخاصة. كما يوصى بإجراء دراسات لمعرفة المهارات الحاسوبية التي يحتاجها طالب كلية التربية بشكل عام ، وطلاب التربية الميدانية على وجه التحديد وذلك بناء على حاجة سوق العمل ، وآراء المختصين في مجال التربية والتعليم.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

الأحمدي، أميمة حميد. «المعلوماتية وتطوير المنهج». في إبراهيم عبد الله المحيسن (محرر). *المعلوماتية والتعليم: القواعد الأساسية والنظرية*. المملكة العربية السعودية ، المدينة المنورة : مكتبة دار الزمان للنشر والتوزيع. (٢٠٠٥م) ، ص ٣١٧ – ٣٧٠.

حكيم، أريج يوسف ومخدوم، فخرية عبد الرحيم. «المعلوماتية وتدريب المعلمين». في إبراهيم عبدالله المحيسن (محرر). *المعلوماتية والتعليم: القواعد الأساسية والنظرية*. المملكة العربية السعودية ، المدينة المنورة : مكتبة دار الزمان للنشر والتوزيع. (٢٠٠٥م) ، ص ٥٠١ – ٥٧٧.

الفار، إبراهيم عبد الوكيل. *طرق تدريس الحاسوب*. عمان : دار الفكر للطباعة والنشر ، ١٤٢٤هـ.

المحيسن، إبراهيم عبد الله. *المعلوماتية والتعليم: القواعد الأساسية والنظرية*. المدينة المنورة : مكتبة دار الزمان للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٥م.

المختار، آمنة محمد. «المعلوماتية والتدريس». في إبراهيم عبد الله المحيسن (محرر). *المعلوماتية والتعليم: القواعد الأساسية والنظرية*. المملكة العربية السعودية ، المدينة المنورة : مكتبة دار الزمان للنشر والتوزيع ، (٢٠٠٥م) ، ص ٣٧١ – ٣٩٤.

الموسى، عبد الله بن عبد العزيز. *استخدام الحاسب في التعليم*. الرياض : مكتبة الشقري ، ١٤٢١هـ.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Abdal-Haqq, Ismat. «Infusing Technology into Pre-service Teacher Education.» *ERIC*

Dissertation. Ontario Institute for Studies of Education, University of Toronto. National Library of Canada # 0-612-78327-8. (2003).

Laner, D. & Timberlake, M. «Teachers with limited computer knowledge: Variables affecting use and hints to increase use.» *Eric doc No. ED384595*. (1995).

Marvin,E. D. «Pre-service Teachers' Perceptions and Performance-Based Abilities with Technology-Integration-Related Computer Skills». *Doctoral Dissertation. The University of Memphis. [UMI Number: 327343]*. (2004).

Pan, A. C. «Effective approaches to teach computer applications to teachers.» *Paper presented at the conference of the society for information technology and teacher Education*. Antonio, TX. (1999).

Paraskeva, F., Bouta, H., & Papagianni, A. «Individual characteristics and computer self-efficacy in secondary education teachers to integrate technology in educational practice.» *Computers & Education* 50(3). (2008). Pp. 1084–109.

Pina, A., & Harris, B. «increasing teachers' confidence in using computers for Education.» *ERIC Doc. No. ED 350975*. (1993).

Roden, T. «Computer skills for pre-service teachers: Perceptions and implications for curriculum development». *Unpublished Doctoral Dissertation*. Indiana University. (2000).

Smith. P., & Ragan. T. «Instructional Design». *New York: McMillan publishing*. (1993).

Vockell, R. & Sweeney, F. «How do teachers who use computers competently differ from other teachers?» *Journal of computing in teacher Education*, 5(4), (1993). Pp 24-31.

Clearinghouse on Teaching and Teacher Education Washington DC. ERIC Identifier: ED389699. (1995).

Anderson, J. R. «*Cognitive psychology and its implications*.» New York: W. H. Freeman. (1995). Pp. 58-69

Beichner, R. J. «Technology Competencies for New teachers: Issues and Suggestions.» *Journal of Computing in Teacher Education*, 9(3), (1993). 17-20.

Cooper, J, & Bull, G. «Technology and teacher education: Past Practice and Recommended Directions.» *Action in Teacher Education*. 12(.3), (1997). pp. 1-4.

Darling-Hammond, N. «Developing instructional technology curricula for pre-service teachers: A longitudinal assessment of entry skills.» *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*. San Diego, CA. (1995).

Gülbahar, Yasemin. «ICT usage in higher education: a case study on pre-service teachers and instructors.» *The Turkish online journal of educational technology.*

7(1). (2008). article 3.

Ibrahim, Ali. «Preparing Pre-service Elementary Teachers for Cultural Diversity and computer Technology.» University of Pittsburgh. *Doctoral Dissertation* [UMI# 3149983]. (2004).

ISTE: International Society for Technology in Education. «National Educational Technology Standards for Teachers.» *[http://www.iste.org]. Eugene, OR: ISTE.* (2000).

Junor, P. «Pre-service Secondary School Mathematics Teachers Exploring the Integration of Computer Technology in their Instructional Practices.» *Doctoral*

The Availability Of Basic Computer Skills among Student Teachers at King Saud University

Riyadh al Hassan
Assistant Professor, Department of Curriculum and Instruction,
College of Education, King Saud University
Al Riyadh , Kingdom of Saudi Arabia, p.o box: 92782, Postal Code:11663
E – mail: alhassan@ksu.edu.sa
(Received 28/5/1430H; accepted for publication 29/3/1431H.)

Key words: Computer education, Computer Skills, Student-teaching, Educational technology.

Abstract. The purpose of the study was to identify the availability of basic computer skills among college of education student-teachers. The sample of the study consisted of all student-teaches in a college of education located in the central region in Saudi Arabia. A specially designed performance assessment test was developed to assess students' skills in basic computer operations such as performing file related tasks and using computer applications, word processors more specifically. Findings of the study showed that student-teachers showed abilities in identifying functions if icons (m= 70 percent of the total score in the icons part of the test). The results showed also high student performance with using a word processor application (m=88 % of the total word processing score). Yet, students' performance was not high in dealing with tables within a word processing application (m=40% of the table creation score), also student did not show high performance in file management skills (m= 22% of the file management score). Skills in which students were weaker were: Creating folders, naming a file, formatting tables, saving documents, inserting text into a table. There were significant differences among students according to their major, owning a PC at home, and PC previous training. The study concluded by recommending increasing computer literacy courses during undergraduate studies, and the necessity of activating national initiatives aiming to introduce every house hold to PCs.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٣)، ص ص ٧٥٣-٧٧٤، الرياض (١٤٣٣/م٢٠١٢هـ)

ممارسات تطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل

الجوهرة بنت إبراهيم بوبشيت

أستاذ مشارك، وكيلة كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع، جامعة الدمام

الدمام، المملكة العربية السعودية، ص ب ٢٤٦٦ الرمز ٣١٤٥١

Email: abubshait@hotmail.com

(قدم للنشر في ١٤٣٠/١٠/٢١هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣١/٧/١٤هـ)

الكلمات المفتاحية: الأداء التدريسي، ممارسات التطوير، أعضاء هيئة التدريس.

ملخص الدراسة. استهدفت هذه الدراسة التعرف على ممارسات تطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل ومدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول هذه الممارسات تبعاً لمتغير الكلية والجنس والمرتبة العلمية. ولتحقيق هذه الأهداف استخدمت الباحثة استبانة مكونة من (٢٢) عبارة مثلت فرص ومصادر التطوير وكذلك تقييم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس.

وقد أظهرت النتائج أن هناك اتفاقاً عاماً بين أفراد عينة الدراسة على أن هناك ما نسبته (٥٥٪) من الممارسات التطويرية التي تقوم بها جامعة الملك فيصل لتطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس، كذلك أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في تسهيل الجامعة إجراءات التفرغ العلمي، وتوفير الدوريات والدراسات وغيرها من مصادر المعرفة الأخرى المتعلقة بتطوير الأداء التدريسي لصالح الذكور. وتعقد الكلية الحلقات العلمية الصغيرة، وورش عمل لأعضاء هيئة التدريس في طرائق التدريس الفعالة، ودعوة المتخصصين والخبراء في مجال تطوير الأداء التدريسي لصالح الإناث كما بينت الدراسة وجود أثر دال إحصائيا تبعاً لمتغير الكلية في محور فرص التطوير لصالح كلية التربية. كما بينت الدراسة عدم وجود فرق دال إحصائياً تبعاً لمتغير المرتبة العلمية حول ممارسات تطوير الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس.

مقدمة

إن عضو هيئة التدريس هو العصب الأساسي في العملية التعليمية. فكفاءته وقدرته على احتواء العملية التعليمية لها الأثر الملحوظ على مجمل الأمور الأكاديمية، وعلى تعلم الطلبة وخلق بيئة تعليمية صحية أساسها الاحترام والفهم المتبادل بينه وبين الطلبة. ولذلك نجد أن تطوير الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس لإكسابه مهارات وطرائق تدريس حديثة، أصبحت ضرورة ملحة في ظل التطورات السريعة والانفجار المعرفي والتكنولوجي.

فالاهتمام بتطوير الهيئة التدريسية وخاصة في المجال التدريسي، له انعكاساته الإيجابية على الجودة النوعية في التعليم العالي، وعلى مجمل العملية التعليمية للطلبة، وأي برنامج في هذا المجال سوف يؤدي إلى توفير المناخ المناسب لأعضاء هيئة التدريس للتعرف على قدرات ومهارات وتجارب بعضهم بعضاً من جهة، وعلى تأهيلهم من الناحية التربوية بالطرق العلمية المقننة من جهة أخرى، حتى يمكن تحقيق أكبر عائد من العملية التعليمية (scott,1998).

وبناءً على ذلك نجد أن دور الجامعة في عملية تطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس وخاصة أداءهم التدريسي دور حيوي وبالغ الأهمية. خاصة أن نوعية الجامعة، تعتمد بشكل كبير على نوعية أعضاء هيئة التدريس بها، فبإمكان عضو هيئة التدريس المتميز وضع البرامج والمناهج المتطورة والسليمة وتنفيذها بشكل يضمن خريجاً قوياً ومتميزاً يشارك بتطوير وتنمية مجتمعه (بركات وآخرون، ١٤١٧هـ).

تأمل هذه الدراسة في التعرف على الممارسات التطويرية التي تقدمها جامعة الملك فيصل نحو الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس من وجهة نظرهم تبعاً لمتغيرات الكلية، الجنس، المرتبة العلمية، ثم اقتراح بعض التوصيات التي قد تسهم في تطوير الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس للقيام بدوره المنشود.

مشكلة الدراسة

إن دور عضو هيئة التدريس بالجامعات دور متجدد ومتعاظم بصورة مستمرة، مما جعل الكثير من الجامعات العالمية تركز على تطوير أعضاء هيئة التدريس بها، بهدف تحسين العملية التعليمية، واستيعاب التطورات الجديدة المتسارعة، سواءً كان ذلك يرتبط بالتطوير التدريسي أو المعلوماتي أو المنهجي أو الإداري أو البحثي أو التقويمي أو الذاتي، والتي يندرج تحتها الكثير من البرامج والقضايا الفرعية ذات الصلة بأدوار الأستاذ الجامعي المعروفة، وهي التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع (آل زاهر، ١٤٢٥هـ).

من جانب آخر نجد أن ضعف التأهيل والتطوير المهني للهيئة التدريسية له مؤثرات سلبية عديدة على الوسط الجامعي، من أهمها: تسرب العديد من الطلبة دون إكمال دراستهم الجامعية، وانتشار ظاهرة الرسوب والشكوى المتزايدة من مستوى الخريجين، وعدم قدرتهم وكفاءتهم الإنتاجية في ميادين العمل. لذا فتزويد عضو هيئة التدريس بالخبرات العلمية وأصول التدريس وطرائقه بما يؤهله للتفاعل العلمي والمهني مع الطلبة أمر مطلوب وملح (الخطيب، ٢٠٠٤)، وبالرجوع إلى اللائحة المنظمة للابتعاث والتدريب لمنسوبي الجامعات السعودية يتضح أن هناك قصوراً واضحاً لبرامج تطوير أعضاء هيئة التدريس، حيث تضمنت اللائحة التأكيد على شروط التفرغ العلمي وحضور الندوات والمؤتمرات وتقديم الاستشارات دون

التأكيد على شروط التميز في التدريس أو غيره، ولهذا تصبح الحاجة ملحة للتعرف على واقع ممارسات تطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل للوقوف على جوانب القصور لتلافيها أو الحد منها واقتراح بعض التوصيات التي تسهم في تطوير الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس.

أهمية الدراسة

تبرز أهمية هذه الدراسة من حيث تناولها لموضوع أكاديمي ذي أهمية كبرى تتعلق بأداء عضو هيئة التدريس والممارسات التي تطبقها الجامعة من أجل تطويره ورفع مستوى أدائه التدريسي.

وقد تزود نتائج هذه الدراسة متخذي القرار بالجامعة بمعلومات عن واقع الممارسات التطويرية التي تنفذها جامعة الملك فيصل لتطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بها للوقوف على جوانب القصور وإيجاد الحلول المناسبة للتطوير.

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على:

١ – ممارسات تطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل.

٢ – دلالة الفروق الإحصائية حول ممارسات تطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير الكلية والجنس والمرتبة العلمية.

أسئلة الدراسة

حاولت هذه الدراسة الإجابة على التساؤلات التالية:

١ – ما ممارسات تطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل؟

٢ – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة موافقة عينة الدراسة حول ممارسات تطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير الكلية، والجنس، والمرتبة العلمية؟

حدود الدراسة

تم تطبيق هذه الدراسة في العام الجامعي ١٤٢٩هـ في الفصل الدراسي الثاني، على عدد من أعضاء هيئة التدريس في أربع كليات هي: التربية، العلوم، العلوم الزراعية والأغذية، الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع، للتعرف على وجهة نظرهم حول الممارسات التي تقوم بها الجامعة نحو تطوير الأداء التدريسي. أما الحدود الموضوعية للدراسة فقد تحددت في ممارسات تطوير وتأهيل أعضاء هيئة التدريس في الجامعات وأهميته.

مصطلحات الدراسة

- **تطوير الأداء التدريسي**

كما يرى زكري وغنايم (١٩٩١): هو زيادة اتجاهات ومهارات ومعارف وخبرات أعضاء هيئة التدريس وتطوير أساليب طرق التدريس لديهم. ويقصد به في هذه الدراسة: المصادر والفرص التي توفرها الجامعة لعضو هيئة التدريس لتطوير أدائه التدريسي.

• **عضو هيئة التدريس**

في المادة الأولى للائحة المنظمة لشئون منسوبي الجامعات السعوديين هم: الأساتذة والأساتذة المشاركون والأساتذة المساعدون.

يقصد به في هذه الدراسة: الأستاذ الجامعي المكلف بالقيام بتدريس الطلبة في إحدى كليات الجامعة ويحمل درجة الدكتوراه في الآداب أو العلوم وكونه أستاذا، أو أستاذاً مشاركاً، أو أستاذاً مساعداً.

الإطار النظري للدراسة

إن التطوير الأساسي المطلوب لعضو هيئة التدريس يتضمن التدريب على أساليب التدريس الجامعي تدريباً شاملاً عملياً للعضو المستجد، وكذلك التدريب على أساليب الإدارة الجامعية، وإعادة التدريب، وتنمية المهارات البحثية، والتدريب على طرق تقديم الاستشارات المطلوبة (بركات وآخرون، ١٤١٧هـ) وقد أشار كل من المهيري وأبو عالي (١٤٢٦هـ) إلى ضرورة تنمية المهارات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس، من خلال جعل العضو المختار يمر بمرحلة تجريبية قياسية لمهاراته المطلوبة، وكذلك خضوعه لدورات تأهيلية وتنموية لمهاراته التدريسية بحيث يكون ذلك شرطاً لازماً لمزاولة مهنة التدريس، فحصول الإنسان على مؤهل علمي عالٍ لا يعني بالضرورة صلاحيته لأن يكون عضواً جيداً في هيئة التدريس إذ كثيراً ما تنقصه مهارات مختلفة، كفن الإتقان والتواصل، إدارة قاعات الدرس، فن التعامل مع المجموعات المختلفة صغيرة أو كبيرة، إلى جانب قدرته على توصيف المساقات الدراسية بدءاً بوضع خططها وأهدافها وأدائها وصولاً إلى قياس مخرجاتها سواءً قام بذلك الجهد منفرداً أم ضمن مجموعة من زملائه.

ولقد عرف عمارة (١٩٩٩) تطوير عضو هيئة التدريس مهنياً بأنه البرامج والأساليب التي تقوم بها المؤسسة التعليمية لإكساب عضو هيئة التدريس مزيداً من المهارات والمعارف والتقنيات المتصلة بممارسة أدواره المهنية: التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، للرفع من مستوى أدائه في تلك المجالات.

ويرى ميلر (Miller,1980) أن التطوير المهني لعضو هيئة التدريس هو جهد مؤسسي منظم لزيادة الكفاءة المهنية: للأستاذ الجامعي بحيث يساعده على تصميم وتطوير المساقات بطريقة أفضل، وعلى تطوير تدريسه وشخصيته وتحديث مهنته.

ومن الوسائل الفعالة التي تقوم بها الجامعة كمؤسسة تعليمية للتطوير المهني لعضو هيئة التدريس هي تنظيم الدورات التدريبية المستمرة، وورش العمل وحلقات النقاش، واستضافة الأساتذة الزائرين وتبادل الزيارات والمشاركات البحثية وغيرها من الوسائل المتعددة.

وتختلف ممارسات تطوير أعضاء هيئة التدريس في الجامعات من بلد لآخر، ومن مؤسسة تعليمية لأخرى، ويعود هذا الاختلاف إلى الفلسفة التي تستخدمها هذه الجامعات في تطوير العاملين بها، وإلى حجم الصلاحيات الممنوحة للمسئولين عن عملية

التطوير. ففي الولايات المتحدة الأمريكية على سبيل المثال نجد أن التعليم العالي يحظى بجودة وتميز، لخضوعه للتقييم المستمر وحصوله على الاعتماد الأكاديمي منذ زمن، وكذلك خضوع هذه المؤسسات للمحاسبة والمساءلة رغم استقلاليتها. ويعود الاهتمام بتطوير عضو هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي بأمريكا إلى عام (١٨١٠م) عندما طبقت جامعة هارفارد سنة التفرغ على أعضائها كنوع من الممارسات التطويرية والذي اعتبر أقدم شكل من الممارسات التطويرية طبقت في البلد، ثم توالت ممارسات التطوير لأعضاء الهيئة التدريسية بالجامعات الأمريكية كالدعم المالي للأبحاث العلمية وحضور المؤتمرات وورش العمل، إلا أن تطوير الأداء التدريسي لم ينتشر بسرعة إلا في الستينيات وبداية السبعينيات عندما تم تطبيق أساليب وممارسات جديدة تعزز تطوير التدريس الجامعي لجعل عملية التدريس والتعليم فعالة (Eble & Mckeachie,1985). ومنذ ذلك الوقت توالت جهود الكليات والجامعات الأمريكية بتأسيس مراكز لتطوير التدريس بها وتنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس، وكذلك تطوير العملية التعليمية بشكل عام. هذه الجهود قد توجت بحصول الجامعات على منح وهبات من هيئات خاصة مثل: دان فورث (Danforth)، وإكسون (Exxon)، وليلي (Lilly)، واندرو ميلون (Andrew W.Mellon)، إضافة إلى هيئات عامه أخرى كهيئة الدراسات الإنسانية الأمريكية لتعزيز عملها في مجال تطوير عملية التدريس والتعليم (Gaff&Simpson,1994, Centra,1985).

وقد أشار كل من جاف وسمبسون (Gaff & Simpson,1994) إلى أن برامج تطوير أعضاء هيئة التدريس في الكليات والجامعات الأمريكية قد ركزت اهتمامها على تطوير أعضاء الهيئة التعليمية كأشخاص وكمهنيين من خلال التركيز على المعرفة والمهارات والتقنيات والأساليب المتعلقة بالتدريس والتعليم، وكيفية إنتاج وسائل تعليمية وتطوير أساليب جديدة لعرض المادة التعليمية، وتطوير المقررات والمناهج بما يتلاءم مع تطوير عملية تعلم الطلبة، وكيفية خلق بيئة للتدريس والتعليم الجيد، وتطوير علاقة أعضاء هيئة التدريس بالزملاء بالقسم والأقسام الأخرى، واعتماد لوائح وقوانين لتعزيز التدريس والتعليم الفعال، وتقييم الطلاب السري للأساتذة.

وقد أورد العريض (١٩٩٤) بعض الملاحظات عن التأهيل والتطوير في الجامعات السعودية، ومنها: أن كثيراً ممن يحصلون على درجة الدكتوراه من أعضاء الهيئة التدريسية، في مجالات اختصاصاتهم ويعودون لتسلم مهامهم التدريسية، ربما لا يتوافر لدى بعض منهم أية معرفة أو إلمام بأصول التدريس وقواعده، كما لو كان مجرد الحصول على الدكتوراه يكفي لتأهيل حاملها ليكون عضو هيئة تدريس قادراً على ممارسة مهنته على النحو المطلوب، إضافة إلى أن كثيرين ممن يمارسون التدريس في جامعات المملكة لم يألفوا من

طرقه غير طريقة المحاضرة، بينما هناك عدة طرائق تعليمية أخرى، يمكن بها تعزيز ودعم طريقة المحاضرة لتكون أجدى نفعاً وأكثر فائدة.

وبما أن التطوير المهني مطلب أساسي لأعضاء الهيئة التدريسية، نجد أن معظم الجامعات السعودية قد أنشأت مراكز تطوير مهني فيها لهذا الغرض، خاصة عندما بدأت الجامعات السعودية في اعتماد الجودة في التعليم العالي. وبعضها حوّل هذه المراكز إلى عمادات تختلف مسمياتها من جامعة إلى أخرى، إلاّ أن الهدف واحد في معظمها.

وقد أنشئت عمادة التطوير الأكاديمي بجامعة الملك فيصل في العام الجامعي ١٤٢٧هـ بهدف تطوير التعليم الجامعي وتقديم برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس. وقد أسست فيها وحدات كوحدة التنمية المهنية، وحدة ضمان الجودة، وحدة التعليم الالكتروني، وحدة الدراسات والأبحاث وإدارة تطوير المهارات. وقد قدمت وحدة التنمية المهنية خلال العامين الدراسيين ١٤٢٨/١٤٢٩هـ، ١٤٢٩/١٤٣٠هـ (٣٧) دورة وبرنامجاً تدريبياً تهدف إلى تطوير وتنمية الجوانب المهنية لدى عضو هيئة التدريس وبشكل أساسي في مجال التدريس والبحث العلمي والقيادة والتعليم الالكتروني وإدارة الوقت والاتصال الفعال. ومن البرامج التي استفاد منها أعضاء هيئة التدريس ولها علاقة مباشرة بتطوير ممارسات الأداء التدريسي هي هندسة التفكير ودمجه في المناهج والمقررات الدراسية، مشروع تخطيط التدريس الفعال، مهارات البحث عن مصادر التعليم، مهارات التدريس والتعليم الشبكي، إعداد الاختبارات الالكترونية باستخدام نظام الويب ستي WebCT، استراتيجيات التدريب (موقع جامعة الملك فيصل، ١٤٢٩هـ).

الدراسات السابقة

إن الهدف من هذه الدراسة هو التعرف على الممارسات التطويرية التي تقدمها جامعة الملك فيصل لعضو هيئة التدريس لتطوير أدائه التدريسي. وقد تناولت الدراسات والبحوث السابقة موضوع تطوير الأداء التدريسي وتقويمه من جوانب متعددة.

وتعرض هذه الدراسة أهم الدراسات السابقة التي لها صله بمجال الدراسة الحالية. فقد هدفت دراسة موسى (١٤١٨هـ) إلى تحديد أهمية الكفايات التعليمية وتحديد حاجات أعضاء هيئة التدريس من كليات الجامعة غير التربوية من الكفايات التعليمية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٨٧) عضو هيئة تدريس من جامعة أم القرى وتوصلت الدراسة إلى أن هناك سبع كفايات حصلت على درجة عالية، منها: التعرف على طرق التدريس الملائمة للمرحلة الجامعية، العوامل المساعدة على زيادة تحصيل الطلبة، كيفية صياغة الأهداف التعليمية، التعرف على أساليب التقويم الشفوية وكذلك التعرف على كيفية بناء الأسئلة الموضوعية.

وقد أوصت دراسة المهيري وأبو عالي (١٤٢٦هـ) بضرورة ربط تعيين عضو هيئة التدريس

واستمراره في العمل وترقيته بمشاركته في برامج التنمية المهنية واجتيازه أساليب محددة فيها، بحيث يكون لديه عدد من المهارات التي يستطيع تأدية رسالته المهنية بها، وكذلك التركيز على تنميته هيئة التدريس في مجال التدريس من خلال توفير برامج ترفع من مستواه في أداء عمله من خلال التدريب والتعريف بأفضل وسائل الأداء، والتجارب العالمية والجديدة في طرائق التدريس سواء كانت داخل المملكة أو خارجها.

وهدفت دراسة المحبوب (١٤٢٠هـ) إلى الكشف عن تقويم الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي بكلية التربية بجامعة الملك فيصل من خلال تقديرات الطلبة للممارسات التدريسية. وقد بلغت عينة الدراسة (٢٧٣) طالباً وطالبة من مختلف المستويات الدراسية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن تقديرات الطلاب للأداء التدريسي للأستاذ الجامعي تختلف عن الطالبات. وقد كان الأداء التدريسي الأعلى تقويماً من الطلاب في إتاحة الفرصة للطلاب بزيارة أساتذتهم أثناء الساعات المكتبية لمناقشة أمورهم الأكاديمية، وحماسهم للعمل التدريسي ومساعدة طلابهم، والقدرة على امتلاك المهارات اللازمة لإيصال المعلومة الواضحة، بينما جاء ترتيبهم للأداء التدريسي في الجوانب الأخرى أقل تقديراً.

وقد هدفت دراسة الحريشي وكعكي (٢٠٠٧) إلى تصور مقترح لوحدة التنمية المهنية لأعضاء الهيئة التعليمية بكليات البنات التربوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن موافقة العينة على أهمية مجالات التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس، كما تضمنت الدراسة وضع تصور مقترح لتنمية عضو الهيئة التعليمية وخاصة في ممارسات مهنة التدريس واكتساب المهارات الرئيسية كفن الإلقاء، والتواصل، والحوار، وإدارة الاجتماعات، وإدارة قاعات الدرس، وإعداد الأسئلة، والتعامل مع الانترنت وغيرها من المهارات اللازمة لممارسة مهنة التدريس الفعال.

أما دراسة السميح (٢٠٠٥) فقد أشارت إلى أن اللائحة المنظمة للابتعاث والتدريب لمنسوبي الجامعات السعودية أغفلت أهمية تطوير الأداء التعليمي والتربوي لأعضاء الهيئة التدريسية في موادها (١٠٦) واكتفت بالتأكيد على شروط التفرغ العلمي وحضور المؤتمرات والندوات وتقديم الاستشارات في مجال التخصص.

أما دراسة برودر (Broder,١٩٩٤) فهدفت إلى التعرف على المهارات التي ينبغي أن يمتلكها عضو هيئة التدريس الخاصة بالأداء التدريسي، وقد خلصت الدراسة إلى أهم المهارات متمثلة بطريقة تحفيز الطلبة على التفكير النقدي والإبداعي وتوضيح المفاهيم العلمية التي تتضمنها المقررات الدراسية، ومهارة قياس واختيار أداء الطلبة بدقة ومراعاة شعورهم.

وقد هدفت دراسة عبد الحق وبوبشيت (Abdul Hack & Bubshait,2004) إلى فحص العلاقات الإنسانية بين الأستاذ الجامعي والطالب كجزء مكمل

للعملية التعليمية. وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٤٧) طالبة من جامعة الملك فيصل طبقت عليهن استبيان مكون من (٣٨) فقرة تمثل ستة محاور لسلوك الأستاذ الجامعي. وقد أوضحت نتائج الدراسة وجود فروق بين استجابات عينة الدراسة باختلاف التخصص الأكاديمي لصالح التخصصات الأدبية وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة بين التحصيل الأكاديمي العلمي والتحصيل الأكاديمي المنخفض، وقد أوصت الدراسة بضرورة تطبيق دورة العلاقات الإنسانية لكل أستاذ جامعي مستجد.

أما دراسة الصباطي وشحته (٢٠٠٧) فقد هدفت إلى الكشف عن تأثير بعض المتغيرات في تقييم الطلبة لأداء عضو هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل وتكونت الدراسة من (٤٢٧) طالب وطالبة طبق عليهم مقياس لأهم العوامل المؤثرة في تقييم الطلبة لأداء عضو هيئة التدريس بالجامعة، وتمثل في تسعة أبعاد أساسية تؤثر في تقييم الطلبة لأداء عضو هيئة التدريس. وقد أوضحت الدراسة ضرورة إعداد دورة لأعضاء هيئة التدريسي لتبصيرهم بالنواحي الإيجابية من خلال أبعاد المقياس وكيفية تلافي نقاط الضعف، والنواحي السلبية في الأداء، ومحاولة إقناعهم بالدور الإيجابي لمشاركة الطلبة في عملية التقييم، بالإضافة إلى التقييم الذاتي، وتقييم الزملاء، والإداريين، ومن ثم تحسين الأداء التدريسي الجامعي.

وقد أشارت دراسة بوبشيت (١٤٢٤هـ) إلى تأثير بعض العوامل التي تؤدي إلى انخفاض المعدل التراكمي للطالبات، حيث تكونت عينة الدراسة من (١٤٣٢) طالبة من كليتي التربية والعلوم الزراعية والأغذية بجامعة الملك فيصل، وبينت نتائج الدراسة أن عوامل البيئة التعليمية أكثر تأثيراً على تدني المعدل التراكمي للطالبة. وقد أوصت الدراسة بضرورة عقد دورات تأهيلية وتدريسية لأعضاء هيئة التدريس لرفع مستواهم المهني والتربوي، وتفعيل دور مركز الإرشاد والتوجيه بالجامعة من خلال تعزيزه بأعضاء هيئة التدريس من ذوي الكفاءة والخبرة.

وقد أوصت دراسة عبود وإبراهيم (١٤٢٦هـ) بأهمية عقد محاضرات لأعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بأنسنة التعليم وكيفية تحقيقها من أجل التربية الشاملة، وكذلك دعوة أعضاء هيئة التدريس إلى اتباع أساليب التدريس التي تساهم في تحقيق أنسنة التعليم ووضع ضوابط لاختيار أعضاء هيئة التدريس الذين تتوافر لديهم مهارات التدريس الفعالة.

وقد هدفت دراسة البكر (١٤٢٢هـ) إلى التعرف على أهم الاتجاهات العالمية والعربية في مجال تطوير المعلم الجامعي، واستقصاء واقع النمو العلمي والمهني لعضوات هيئة التدريس من الإناث في الجامعات السعودية بمدينة الرياض وأهم المعوقات التي تواجههن في هذا المجال. وقد بلغت عينة الدراسة (٣٥٥) عضو هيئة تدريس، وأوضحت نتائج الدراسة اتساع مفهوم النمو العلمي

والمهني لعضو هيئة التدريس في نهاية التسعينيات ليتسع من مجرد مساعدة قليلي الخبرة أو المهارة من الأساتذة للرفع من إمكاناتهم التدريسية إلى العناية بالبيئة العامة التي يتم فيها التعلم مع التركيز على تنمية المهارات الذاتية ومهارات الاتصال والعمل الجماعي، ولم تتضمن التهيئة المهنية لعضوات الهيئة التدريسية عند التحاقهن بالمهنة بعض المعلومات حول توصيف المقررات التي سيقمن بتدريسها والواجبات المتوقعة للأعضاء، وكذلك أوضحت النتائج ضعف مجالات النمو العلمي المتاحة لعضوات هيئة التدريس على الرغم من حرص العينة على استغلال كافة المنافذ الموجودة.

أما دراسة السبيعي (٢٠١٠) فقد هدفت إلى التعرف على واقع ممارسة عضوات هيئة التدريس لمهارات تدريس العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطالبات، بجامعة أم القرى. ولتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثة بتصميم استبانة اشتملت على أربعة محاور، ارتبط المحور الأول بطرق التدريس واستراتيجياته، والثاني ارتبط بوسائل التعليم وتقنياته والثالث بالتفاعل والاتصال والرابع ارتبط بالتقويم. وقد بلغت عينة الدراسة (١٨٩) طالبة، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن درجة ممارسة عضوات هيئة التدريس مهارات التدريس ضعيفة في ضوء معايير الجودة الشاملة، وقد أوصت الباحثة بنشر ثقافة الجودة بين عضوات هيئة التدريس وتوعيتهن بأهمية الدورات التدريبية لصقل مهاراتهن التدريسية.

وقد طبقت تمام (٢٠٠٩) دراستها حول تقويم الأداء التدريسي لمعلم التعليم العالي على (٤٢) عضو هيئة تدريس في جامعة القاهرة، وقد توصلت إلى جملة من النتائج كان من أهمها: أن أعضاء هيئة التدريس يمارسون ٣٤٪ من المعايير التي يجب أن تتوافر في الأداء التدريسي لمعلم التعليم العالي والبالغ عددها (٣٢) معيارا خاصاً بالكفاءات الأكاديمية المهنية، وقد أوصت الدراسة بضرورة انضمام عضو هيئة التدريس إلى دورات تأهيلية في أساليب وطرق التدريس، وعقد ندوات مستمرة في تقنيات التدريس الحديثة وإصدار دليل لعضو هيئة التدريس يتضمن مواصفات التدريس الناجح.

وقد هدفت دراسة عبدالله وآخرين (٢٠٠٨) إلى تحديد الكفايات التعليمية الأدائية التي يحتاج إليها عضو هيئة التدريس في جامعة بغداد، وأساليب تنميتها وتطويرها، وتكونت عينة البحث من (٣٠٩) عضو هيئة تدريس في كليات العلوم، والعلوم للبنات، والتربية، وكلية ابن هيثم، وكلية ابن رشد بجامعة بغداد. وقد تم استخدام الاستبيان كأداة للبحث، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، من أهمها حصول قائمة الكفايات التعليمية الأدائية للكليات العلمية والكليات الإنسانية على موافقة أعضاء هيئة التدريس وإن اختلفت درجات الموافقة، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية والإنسانية حول الكفايات التعليمية المشتركة بينهم في الاستبيان.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي في وصف وتحليل البيانات في ضوء النتائج التي أسفرت عنها أداة الدراسة حول ممارسات تطوير الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي بجامعة الملك فيصل. وتم استخدام المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، واختبار T-test، واختبار ANOVA واختبار توكي.

مجتمع وعينة الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس من كليات التربية، والعلوم، والعلوم الزراعية والأغذية وكليات الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك فيصل. وتم اختيار عينة عشوائية بلغت ١٠٨ عضو هيئة تدريس. ويوضح الجدول رقم (١) توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة (الجنس، الكلية، المرتبة العلمية).

الجدول رقم (١). خصائص أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة.

المتغيرات		العدد	النسبة	المجموع
الجنس	ذكر	٤١	٣٨٪	١٠٨
	أنثى	٦٧	٦٢٪	١٠٠٪
الكلية	التربية	٣٨	٣٥٪	
	العلوم	٢٦	٢٤٪	١٠٨
	العلوم الزراعية	٢٠	١٩٪	١٠٠٪
	الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع	٢٤	٢٢٪	
المرتبة العلمية	أستاذ	٩	٨٪	
	أستاذ مشارك	٣٨	٣٥٪	١٠٨ ١٠٠٪
	أستاذ مساعد	٦١	٥٧٪	

تشير بيانات الجدول رقم (١) إلى توزيع أفراد الدراسة حسب المتغيرات كالتالي:

- بلغت نسبة ٣٨٪ من الذكور و٦٢٪ من الإناث.
- بلغت نسبة مشاركة كلية التربية ٣٥٪ وكلية العلوم ٢٤٪ وكلية العلوم الزراعية ١٩٪ وخدمة المجتمع ٢٢٪.
- بلغت نسبة المشاركين برتبة أستاذ ٨٪ وأستاذ مشارك ٣٥٪ وأستاذ مساعد ٥٧٪.

أداة الدراسة

١ – تم تصميم أداة للتعرف على ممارسات تطوير الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في ضوء مشكلة الدراسة وأهدافها وتساؤلاتها ووفق الإطار النظري والدراسات السابقة وتم عرضها على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس من أجل مراجعتها وإبداء مرئياتهم عنها. ثم عدلت فقرات الاستبانة وفق مقترحاتهم وبما يتلاءم مع الهدف من الدراسة. وقد تكونت الاستبانة في شكلها النهائي من جزأين:

الأول: يحتوي على خصائص أفراد الدراسة التي اشتملت على متغيرات الجنس، الكلية، المرتبة العلمية.

الثاني: تضمن العبارات الخاصة بممارسات تطوير الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس والبالغ عددها (٢٢) عبارة.

٢ – تم حساب التناسق لعبارات الاستبيان

الداخلي من خلال استخدام معامل الفا كرونباخ وقد بلغ معامل الثبات ٠.٩٢٨ مما يشير إلى أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات عالية، تمكن من استخدامها لأغراض الدراسة.

عرض النتائج

نظراً لتشعب إجابات عينة الدراسة فقد اعتمدت الباحثة في تفسير النتائج على الحدود الحقيقية للمقياس على النحو التالي:

أ/ يعبر المتوسط الحسابي (٢.٦٠) درجة وأعلى عن الموافقة.

ب/ يعبر المتوسط الحسابي (٢.٥٩) درجة ومادون عن غير الموافقة.

السؤال الأول:

ما ممارسات تطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل؟

وللإجابة على هذا السؤال: تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. كما يوضحها الجدول رقم (٢) مرتبة تنازلياً.

الجدول رقم (٢). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع ممارسات تطوير الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس مرتبة تنازلياً.

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	تتحمل الجامعة تكاليف حضور المؤتمرات واللقاءات المتعلقة بتطوير التدريس لأعضاء هيئة التدريس.	٢,٩٨	٠,٨٦٤
٢	يلزم القسم الأكاديمي عضو هيئة التدريس بتزويد الطلبة بنتائج الاختبارات الفصلية أولا بأول باعتبارها تغذية راجعة لممارساتهم التدريسية.	٢,٩٥	٠,٨٥٨
٣	يشجع القسم الأكاديمي عضو هيئة التدريس للقيام بالمبادرات الشخصية لتطوير أدائه التدريسي مواكبة للجديد في تخصصه.	٢,٩١	٠,٨٢٦
٤	تعتبر القدرة على التدريس الفعال معياراً مهماً لتعيين أعضاء هيئة التدريس المستجدين.	٢,٨١	٠,٨٩٨
٥	تسهل الجامعة حصول عضو هيئة التدريس على سنة التفرغ العلمي لغرض تطوير أدائه التدريسي.	٢,٨٠	٠,٨٩٤
٦	يتلقى عضو هيئة التدريس الفعال في تدريسه التقدير التام من العمداء ورؤساء الأقسام.	٢,٧٩	٠,٨٢١
٧	توفر الجامعة (القسم والكلية) خدمة الاستشارة التخصصية لتطوير الجوانب التعليمية والأكاديمية لعضو هيئة التدريس (كإعداد خطط المقررات، بناء الاختبارات، تطوير مهارات التدريس.....الخ).	٢,٦٩	٠,٨٥٩
٨	تعتبر القدرة على التدريس الفعال معيارا مهما لترقية أعضاء هيئة التدريس.	٢,٦٨	٠,٨٣٠
٩	يشجع القسم الأكاديمي تناصح وتشاور أعضاء هيئة التدريس فيما بينهم لتطوير أدائهم في عمليات التدريس.	٢,٦٢	٠,٨٧٢
١٠	تقدم الجامعة برامج تهيئة وتدريب لأعضاء هيئة التدريس المستجدين لتطوير مهاراتهم في التدريس وإعداد الاختبارات والتحضير للمحاضرات.	٢,٦٢	٠,٨٧٢
١١	يقوم القسم الأكاديمي لتقييم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس بصفة مستمرة.	٢,٦٢	٠,٧٩٤
١٢	تكرم الجامعة عضو هيئة التدريس عندما يستخدم أساليب جديدة في التدريس.	٢,٦٠	٠,٨٦٤
١٣	توفر الكلية لأعضاء هيئة التدريس الدوريات والدراسات وغيرها من مصادر المعرفة الأخرى المتعلقة بتطوير أدائهم التدريسي	٢,٥٧	٠,٨٦٧
١٤	يوجد موظفون مؤهلون بمكتبة الجامعة لتقديم خدمات المساعدة الفورية لعضو هيئة التدريس وقت الحاجة.	٢,٥٦	٠,٨٥٧
١٥	تعقد الجامعة ندوات تخصصية متعلقة بتطوير مهارات التدريس.	٢,٥٥	٠,٨٦٩

تابع الجدول رقم (٢).

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١٦	تدعو الجامعة المتخصصين والخبراء في مجال تطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس للاستفادة من خبراتهم.	٢,٤٣	٠,٨٧٨
١٧	تقيم الجامعة ورش عمل لأعضاء هيئة التدريس في طرائق التدريس الفعالة.	٢,٤٢	٠,٧٩٩
١٨	تعقد الكلية الحلقات العلمية الصغيرة لمناقشة مواضيع تتعلق بتعليم الطلبة وتطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس.	٢,٤٠	٠,٧٨٥
١٩	يخفض القسم الأكاديمي نصاب عضو هيئة التدريس (لمدة عام دراسي مثلاً) لتشجيعه على البحث والاطلاع على التجارب العالمية من أجل تطوير وتجديد أساليبه في التدريس.	٢,٣٦	٠,٨٨٠
٢٠	يوجد بالجامعة مركز لتطوير أداء وتنمية أعضاء هيئة التدريس.	٢,٣٢	٠,٨١٨
٢١	يوجد بالجامعة نظام تقويم مقنن يحقق التمييز بين مستويات الأداء التدريسية المختلفة لأعضاء هيئة التدريس.	٢,٣٠	٠,٨١٢
٢٢	يشجع القسم الأكاديمي حضور أعضاء هيئة التدريس المحاضرات لبعضهم البعض لتقييم وتطوير فعالياتهم التدريسية.	٢,٢٦	٠,٨١٣
	المتوسط العام	٢,٦٠١٨	

وتشير بيانات الجدول (٢) إلى النتائج التالية:

١ – حصلت (١٢) ممارسة على درجة موافقة من أفراد عينة الدراسة، وهي مرتبة تنازلياً على النحو التالي:

- تتحمل الجامعة تكاليف حضور المؤتمرات واللقاءات المتعلقة بتطوير التدريس لأعضاء هيئة التدريس. يشجع القسم الأكاديمي عضو هيئة التدريس للقيام بالمبادرات الشخصية لتطوير أدائه التدريسي مواكبة للجديد في تخصصه.
- يلزم القسم الأكاديمي عضو هيئة التدريس بتزويد الطلبة بنتائج الاختبارات الفصلية أولا بأول باعتبارها تغذية راجعة لممارساتهم التدريسية.
- تعتبر القدرة على التدريس الفعال معياراً مهماً لتعيين أعضاء هيئة التدريس المستجدين.
- تسهل الجامعة حصول عضو هيئة التدريس على سنة التفرغ العلمي لغرض تطوير أدائه التدريسي.
- يتلقى عضو هيئة التدريس الفعال في تدريسه التقدير التام من العمداء ورؤساء الأقسام.
- توفر الجامعة (القسم والكلية) خدمة الاستشارة التخصصية لتطوير الجوانب التعليمية والأكاديمية لعضو هيئة التدريس (كإعداد خطط المقررات، بناء الاختبارات، تطوير مهارات التدريس.....الخ).
- تعتبر القدرة على التدريس الفعال معيارا مهما لترقية أعضاء هيئة التدريس.
- يشجع القسم الأكاديمي تناصح وتشاور أعضاء هيئة التدريس فيما بينهم لتطوير أدائهم في عمليات التدريس.
- يقوم القسم الأكاديمي لتقييم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس بصفة مستمرة.
- تكرم الجامعة عضو هيئة التدريس عندما يستخدم أساليب جديدة في التدريس.

٢ – حصلت (١٠) ممارسات على درجة عدم

موافقة من أفراد عينة الدراسة، وهي مرتبة تنازلياً على النحو التالي:

- تتوفر الكلية لأعضاء هيئة التدريس الدوريات والدراسات وغيرها من مصادر المعرفة الأخرى المتعلقة بتطوير أدائهم التدريسي.
- يوجد موظفون مؤهلون بمكتبة الجامعة لتقديم خدمات المساعدة الفورية لعضو هيئة التدريس وقت الحاجة.
- تعقد الجامعة ندوات تخصصية متعلقة بتطوير مهارات التدريس.
- تدعو الجامعة المتخصصين والخبراء في مجال تطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس للاستفادة من خبراتهم.
- تقيم الجامعة ورش عمل لأعضاء هيئة التدريس في طرائق التدريس الفعالة.
- تعقد الكلية الحلقات العلمية الصغيرة لمناقشة مواضيع تتعلق بتعليم الطلبة وتطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس.
- يخفض القسم الأكاديمي نصاب عضو هيئة التدريس (لمدة عام دراسي مثلاً) لتشجيعه على البحث والاطلاع على التجارب العالمية من أجل تطوير وتجديد أساليبه في التدريس.
- يوجد بالجامعة مركز لتنمية وتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس.
- يوجد بالجامعة نظام تقويم مقنن يحقق التميز بين مستويات الأداء التدريسية المختلفة لأعضاء هيئة التدريس.
- يشجع القسم الأكاديمي حضور أعضاء هيئة التدريس المحاضرات لبعضهم البعض لتقييم وتطوير فعالياتهم التدريسية.

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (٢) إلى أن هناك اتفاقاً عاماً بين أفراد عينة الدراسة على أن هناك مجموعة من الممارسات التي تقوم بها الجامعة من أجل تطوير الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس. فالجامعة تشجع عضو هيئة التدريس لحضور المؤتمرات واللقاءات المتعلقة بتطوير التدريس الجامعي وتتحمل تكاليف السفر ويصرف بدل انتداب إذا شارك بورقة عمل. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة السميح (٢٠٠٥) التي أشارت إلى أن اللوائح المنظمة للابتعاث والتدريب لأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات السعودية تؤكد على حضور المؤتمرات والندوات وتشجع أعضاء هيئة التدريس على ذلك. وكشفت النتائج كذلك أن القسم الأكاديمي يلزم عضو هيئة التدريس بتزويد الطلبة نتائج الاختبارات الدورية أولاً بأول باعتبار أن هذه الممارسة هي تغذية راجعة لعضو هيئة التدريس لطريقة وأسلوب تدريسه. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة برودر (Broder) (١٩٩٤). كما تعتبر القدرة على التدريس الفعال من الممارسات التي تقوم بها الجامعة وحصلت على موافقة من قبل أفراد عينة الدراسة، معياراً مهماً لتعيين أعضاء هيئة التدريس، فنجد مؤخراً أن القسم الأكاديمي في

جامعة الملك فيصل، يشترط على من يتقدم بطلب وظيفة عضو هيئة التدريس لمن يحمل درجة الدكتوراه أن يقوم بعمل عرض لموضوع معين يحضره جميع أعضاء القسم للحكم على فاعلية تدريس وإلقاء ومهارات الاتصال لمن سيتقدم للوظيفة. أما من يتقدم لوظيفة معيد فعقد التعيين يشترط بوضعه ثلاثة أشهر تحت التجربة وهذه النتيجة تتفق مع ما أوصت به دراسة المهيري وأبو عالي (١٤٢٦) بضرورة ربط تعيين عضو هيئة التدريس واستمراره في العمل بضرورة امتلاكه لعدد من المهارات في مجال التدريس. أما نتيجة تكرم الجامعة عضو هيئة التدريس عندما يستخدم أساليب جديدة في التدريس، ويتلقى عضو هيئة التدريس الفعال في تدريسه التقدير التام من العمداء ورؤساء الأقسام فقد حصلت على موافقة من أفرد عينة الدراسة، وبالفعل فجامعة الملك فيصل تقوم بهذه الممارسة، فقد منحت كل عضو تدريس جهاز حاسب آلي محمول حين استخدام نظام WebCT في تدريسه.

أما الممارسات التي لم تحصل على موافقة من أفراد عينة الدراسة كوجود موظفين مؤهلين بالمكتبة للمساعدة الفورية فهذه النتيجة لم تحصل على موافقة، خاصة أن أعضاء هيئة التدريس من العنصر النسائي لا تتوفر لديهن فرصة زيارة المكتبة المركزية إلا عدد من الساعات أيام الخميس، ولذلك فهن يفتقدن هذه الممارسة. كما أن الجامعة لم تنفذ مؤتمراً أو ندوة تتعلق بتطوير الأداء التدريسي – على حسب علم الباحثة – على الأقل في العشر السنوات الماضية. كما أن القسم الأكاديمي لا يخفض نصاب عضو هيئة التدريس، وقد يرجع ذلك إلى محدودية أعداد أعضاء هيئة التدريس في القسم مقابل الأعداد الكبيرة من الطلبة. أما نتيجة تدعو الجامعة المتخصصين والخبراء في مجال تطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس للاستفادة من خبراتهم فقد حصلت على عدم موافقة من أفراد عينة الدراسة. بالرغم أن الجامعة قدمت دورات تدريبية تتعلق بتطوير مهارات الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس، وقد يرجع ذلك إلى أن عدداً من أفراد عينة الدراسة قد حضروا دورات أخرى غير الدورات المتعلقة بتطوير الأداء التدريسي، أو قد يكون عدد منهم لم يحضروا دورات بتاتاً حيث إن حضور هذه الدورات التدريبية ليس اختيارياً، حيث يطلب من كل كلية ترشيح عضو هيئة تدريس واحد في ظل ازدياد أعداد الكليات في الجامعة بعد ضم كليات البنات إلى جامعة الملك فيصل مؤخراً.

السؤال الثاني

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة موافقة عينة الدارسة حول ممارسات تطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير الجنس، والكلية والمرتبة العلمية؟

وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) T-test للتعرف على الفروق بين متوسط درجة موافقة عينة الدراسة حول ممارسات تطوير الأداء

التدريسي لأعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير الجنس، كما يوضح الجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٣). اختبار (ت) للفروق بين درجة موافقة عينة الدراسة حول ممارسات تطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير الجنس.

الرقم	العبارة	المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
١	تتحمل الجامعة تكاليف حضور المؤتمرات واللقاءات المتعلقة بتطوير التدريس لأعضاء هيئة التدريس.	ذكر	٣,١٥	٠,٧٣٧	٢,٠٣٣	٠,٢٧
		أنثى	٢,٨١	٠,٩٥٣		
٢	تكرم الجامعة عضو هيئة التدريس عندما يستخدم أساليب جديدة في التدريس.	ذكر	٢,٦٣	٠,٨٠٨	٠,٣٣٣	٠,٢١٤
		أنثى	٢,٥٧	٠,٩٢٤		
٣	تسهل الجامعة حصول عضو هيئة التدريس على سنة التفرغ العلمي لغرض تطوير أدائه التدريسي.	ذكر	٢,٩٨	٠,٧٦٥	٢,١٩١	٠,٠٠٢*
		أنثى	٢,٦١	٠,٩٧٩		
٤	يخفض القسم الأكاديمي نصاب عضو هيئة التدريس (لمدة عام دراسي مثلاً) لتشجيعه على البحث والاطلاع على التجارب العالمية من أجل تطوير وتجديد أساليبه في التدريس.	ذكر	٢,٣٧	٠,٨٠٨	٠,١٠٩	٠,١٤٦
		أنثى	٢,٣٥	٠,٩٥٥		
٥	يشجع القسم الأكاديمي عضو هيئة التدريس للقيام بالمبادرات الشخصية لتطوير أدائه التدريسي مواكبة للجديد في تخصصه.	ذكر	٢,٨١	٠,٨٢٦	-١,١٦٦	٠,٨٠٢
		أنثى	٣,٠٠	٠,٨٢٤		
٦	توفر الجامعة (القسم والكلية) خدمة الاستشارة التخصصية لتطوير الجوانب التعليمية والأكاديمية لعضو هيئة التدريس(كإعداد خطط المقررات، بناء الاختبارات، تطوير مهارات التدريس.....الخ)	ذكر	٢,٦٣	٠,٨٣١	٠,٧٨٣	٠,٧٧٥
		أنثى	٢,٧٦	٠,٨٨٩		
٧	توفر الكلية لأعضاء هيئة التدريس الدوريات والدراسات وغيرها من مصادر المعرفة الأخرى المتعلقة بتطوير أدائهم التدريسي	ذكر	٢,٥٩	٠,٧٤٠	٠,٢٢١	٠,٠١١*
		أنثى	٢,٥٦	٠,٩٨٤		
٨	تقدم الجامعة برامج تهيئة وتدريب لأعضاء هيئة التدريس المستجدين لتطوير مهاراتهم في التدريس وإعداد الاختبارات والتحضير للمحاضرات	ذكر	٢,٥٦	٠,٧٦٩	-٠,٧٧١	٠,٠٧٤
		أنثى	٢,٦٩	٠,٩٦٨		
٩	يوجد موظفون مؤهلون بمكتبة الجامعة لتقديم خدمات المساعدة الفورية لعضو هيئة التدريس وقت الحاجة.	ذكر	٢,٤٣	٠,٨٦٠	-١,٥٨٢	٠,٨١٢
		أنثى	٢,٦٩	٠,٨٤٣		
١٠	يوجد بالجامعة مركز لتطوير أداء وتنمية أعضاء هيئة التدريس.	ذكر	٢,٣١	٠,٦٦٨	-٠,١١٧	٠,٠٠٦*
		أنثى	٢,٣٣	٠,٩٥٢		
١١	تعقد الجامعة ندوات تخصصية متعلقة بتطوير مهارات التدريس.	ذكر	٢,٤٤	٠,٧٦٩	-١,٢٢١	٠,١٠٦
		أنثى	٢,٦٥	٠,٩٥٥		
١٢	تعقد الكلية الحلقات العلمية المصغرة لمناقشة مواضيع تتعلق بتعليم الطلبة وتطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس.	ذكر	٢,٣٠	٠,٦٩٠	-١,٣٥٤	٠,٠٣١*
		أنثى	٢,٥٠	٠,٨٦٣		
١٣	تقيم الجامعة ورش عمل لأعضاء هيئة التدريس في طرائق التدريس الفعالة.	ذكر	٢,٣٠	٠,٦٠٣	-١,٥٧٧	٠,٠٠٥*
		أنثى	٢,٥٤	٠,٩٤٦		
١٤	تدعو الجامعة المتخصصين والخبراء في مجال تطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس للاستفادة من خبراتهم.	ذكر	٢,٣٥	٠,٧٨١	-٠,٨٧٦	٠,٠٣٨*
		أنثى	٢,٥٠	٠,٩٦٦		

تابع الجدول رقم (٣).

الرقم	العبارة	المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
١٥	تعتبر القدرة على التدريس الفعال معياراً مهماً لتعيين أعضاء هيئة التدريس المستجدين.	ذكر	٢,٦٧	٠,٨٩٠	١,٧٣٠-	٠,٦٩٦
		أنثى	٢,٩٦	٠,٨٨٩		
١٦	تعتبر القدرة على التدريس الفعال معيارا مهما لترقية أعضاء هيئة التدريس.	ذكر	٢,٥٤	٠,٨١٨	١,٧٥٧-	٠,٥٨٤
		أنثى	٢,٨١	٠,٨٢٦		
١٧	يشجع القسم الأكاديمي حضور أعضاء هيئة التدريس المحاضرات لبعضهم البعض لتقييم وتطوير فعالياتهم التدريسية.	ذكر	٢,٣٥	٠,٨٢٨	١,١٨٦	٠,٢٥٥
		أنثى	٢,١٧	٠,٧٩٥		
١٨	يشجع القسم الأكاديمي تناصح وتشاور أعضاء هيئة التدريس فيما بينهم لتطوير أدائهم في عمليات التدريس.	ذكر	٢,٥٠	٠,٧٧١	١,٤٤١-	٠,١٣١
		أنثى	٢,٧٤	٠,٩٥٥		
١٩	يلزم القسم الأكاديمي عضو هيئة التدريس بتزويد الطلبة بنتائج الاختبارات الفصلية أولا بأول باعتبارها تغذية راجعة لممارساتهم التدريسية.	ذكر	٢,٦٧	٠,٨٢٤	٣,٦٧٤-	٠,٦٠٨
		أنثى	٣,٢٤	٠,٧٩٩		
٢٠	يتلقى عضو هيئة التدريس الفعال في تدريسه التقدير التام من العمداء ورؤساء الأقسام.	ذكر	٢,٧٦	٠,٧٩٩	٠,٣٥٠-	٠,٥٨٨
		أنثى	٢,٨١	٠,٨٤٨		
٢١	يقوم القسم الأكاديمي لتقييم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس بصفة مستمرة.	ذكر	٢,٥٧	٠,٧٤٢	٠,٦٠٤-	٠,٣٧٨
		أنثى	٢,٦٧	٠,٨٤٧		
٢٢	يوجد بالجامعة نظام تقويم مقنن يحقق التمييز بين مستويات الأداء التدريسية المختلفة لأعضاء هيئة التدريس.	ذكر	٢,٣٥	٠,٧٨١	٠,٧١٠	٠,٩٧٤
		أنثى	٢,٢٤	٠,٨٤٥		

* دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول رقم (٣) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية لبعض الممارسات التي تقوم بها الجامعة لتطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس، وهذه الفروق كالتالي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تسهيل الجامعة إجراءات التفرغ العلمي، حيث إن قيمة ت (٢,١٩١) ومستوى الدلالة (٠,٠٠٢) وهي دالة إحصائيا لصالح الذكور، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن فرص الحصول على التفرغ العلمي بالنسبة للذكور أيسر وأسهل منها للإناث وذلك بسبب أن النساء في معظم الأحيان يحتجن إلى محارم لأداء مهام السفر وخلافه، وقد يقلل هذا السبب الفرص لديهن. وقد اتفقت مع نتائج دراسة السميح (٢٠٠٥).

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية على أن الكلية توفر لأعضاء هيئة التدريس الدوريات والدراسات وغيرها من مصادر المعرفة الأخرى المتعلقة بتطوير الأداء التدريسي حيث بلغت قيمة ت (٠,٢٢١) ومستوى الدلالة (٠,٠١١) لصالح الذكور كذلك. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن أعضاء هيئة التدريس من الذكور تتوفر لديهم أوعية المعلومات في الأقسام ويستطيعون الحصول على ما يحتاجون إليه من المكتبة المركزية خلال أيام الأسبوع، أما الإناث فلا يستطعن

الحصول على المعلومات الموجودة بالكلية إلاّ من خلال الطلب أو الاتصال بالهاتف، وهذا قد يقلل فرصتهن في الحصول على المعلومة في الوقت المناسب. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة البكر (١٤٢٢هـ) التي أشارت إلى ضعف النمو العلمي المتاح لأعضاء الهيئة التدريسية من العنصر النسائي.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث في الممارسات التالية:

يوجد بالجامعة مركز لتطوير أداء وتنمية أعضاء هيئة التدريس، وتعقد الكلية الحلقات العلمية الصغيرة لمناقشة مواضيع تتعلق بتعليم الطلبة وتطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس، وتقيم الجامعة ورش عمل لأعضاء هيئة التدريس في طرائق التدريس الفعالة وتدعو الجامعة المتخصصين والخبراء في مجال تطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس للاستفادة من خبراتهم، وقد تعزى النتيجة السابقة إلى أن أعضاء هيئة التدريس من الإناث على اتصال دائم بعمادة التطوير الأكاديمي بهدف الالتحاق بالدورات التدريبية التي تعقدها العمادة، ولديهن لقاء علمي أسبوعي، وكل فصل دراسي لكليات التربية والزراعة والعلوم لمناقشة وطرح الأفكار والنتائج التي توصلت إليها الدراسات في مواضيع محددة مسبقاً، ومن بينها أساليب التدريس والاختبارات ومهارات البحث وغيرها من المواضيع التي تثري المعرفة لدى البعض وتكسب البعض الآخر مهارات معينة في الأداء التدريسي أو إدارة الصف وغيرها، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الحريشي وكعكي (٢٠٠٧م).

- بالنسبة لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين درجة موافقة عينة الدراسة حول ممارسات تطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير الكلية، تم استخدام اختبار (ف) للكشف عن الفروق، كما تم تطبيق اختبار (توكي) لمعرفة مصدر التباين في حالة وجوده. كما يوضح الجدول رقم(٤).

الجدول رقم (٤). اختبار (ف) للفروق بين درجة موافقة عينة الدراسة حول ممارسات تطوير الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس تبعاً لمتغير الكلية.

المحور	مصادر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
فرص التطوير	بين المجموعات	٣	٩٢,٨٢٨	٣٠,٩٤٣	٣,٢٠٦	٠,٠٢٦ دالة
	داخل المجموعات	١٠٤	١٠٠٣,٨٠١	٩,٦٥٢		
	المجموع	١٠٧	١٠٩٦,٦٣٠			
مصادر التطوير	بين المجموعات	٣	٧٦,٣٧٠	٢٥,٤٥٧	٠,٧٣٤	٠,٥٣٤ غير دالة
	داخل المجموعات	١٠٤	٣٦٠٦,٢٩٧	٣٤,٦٧٦		
	المجموع	١٠٧	٣٦٨٢,٦٦٧			
تقييم الأداء	بين المجموعات	٣	٤٢,٩٨٢	١٤,٣٢٧	٠,٦٠٦	٠,٦١٣ غير دالة
	داخل المجموعات	١٠٤	٢٤٥٩,٩٣٥	٢٣,٦٥٣		
	المجموع	١٠٧	٢٥٠٢,٩١٧			

وتشير بيانات الجدول رقم (٤) إلى وجود أثر دال إحصائيا تبعاً لمتغير الكلية حول «محور فرص التطوير» في ممارسات تطوير الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس. حيث بلغت قيمة (ف ٣,٢٠٦)، (درجة الحرية = ١٠٤,١)، وهذه النتيجة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥. وعند الكشف عن مصدر الفروق باستخدام اختبار توكي اتضح أن مصدر التباين كان بين متوسط كلية التربية وكلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع لصالح كلية التربية، ولم يكشف التحليل الإحصائي عن وجود تفاعل دال إحصائيا لمتغير الكلية في مصادر التطوير وتقييم الأداء. وتفسر الباحثة هذه الفروق من كون كلية التربية أقدم وأكبر كلية في جامعة الملك فيصل من حيث عدد أساتذتها وعدد طالباتها. ففرص التطوير قد تتوفر لهم أكثر من غيرهم من أعضاء هيئة التدريس خاصة فيما يتعلق بحضور المؤتمرات والندوات والحصول على سنة التفرغ العلمي.

- أما بالنسبة لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين درجة موافقة عينة الدراسة حول ممارسات تطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير المرتبة العلمية، تم استخدام اختبار (ف) للكشف عن الفروق، كما تم تطبيق اختبار (توكي) لمعرفة مصدر التباين في حالة وجوده. كما يوضح ذلك الجدول رقم (٥).

الجدول رقم (٥). اختبار (ف) للفروق بين درجة موافقة عينة الدراسة حول ممارسات تطوير الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس تبعاً لمتغير المرتبة العلمية.

المحور	مصادر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
فرص التطوير	بين المجموعات	٢	١٨,٢٣٨	٩,١٦٩	٠,٨٩٣	٠,٤١٣
	داخل المجموعات	١٠٥	١٠٧٨,٢٩١	١٠,٢٦٩		
	المجموع	١٠٧	١٠٩٦,٦٣٠	-		
مصادر التطوير	بين المجموعات	٢	٧٩,٠١٠	٣٩,٥٠٥	١,١٥١	٠,٣٢٥
	داخل المجموعات	١٠٥	٣٦٠٣,٦٥٧	٣٤,٣٢١		
	المجموع	١٠٧	٣٦٨٢,٦٦٧	-		
تقييم الأداء	بين المجموعات	٢	١٠٦,١٨٢	٥٣,٠٩١	٢,٣٢٦	٠,١٠٣
	داخل المجموعات	١٠٥	٢٣٩٦,٧٣٥	٢٢,٨٢٦		
	المجموع	١٠٧	٢٥٠٢,٩١٦	-		

ومن قراءة الجدول رقم (٥) يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغير المرتبة العلمية (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد) حول ممارسات تطوير الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس، وهذا يشير إلى أن جميع أعضاء هيئة التدريس باختلاف رتبهم العلمية يتفقون على النتيجة السابقة في جميع محاور الدراسة.

التوصيات

بناءً على نتائج الدراسة توصي الباحثة بالتالي :

١ – وجوب تكثيف الدورات التدريبية وورش العمل الخاصة بتطوير مهارات الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس من الجنسين.

٢ – ضرورة التأكيد على عضو هيئة التدريس المستجد اجتياز دورة في الأداء التدريسي الفعال.

٣ – التأكيد على ضرورة توفير أوعية المعلومات المتعددة لأعضاء الهيئة التدريسية من العنصر النسائي والاستفادة من المكتبة المركزية في فترات عديدة وأوقات متفرقة.

٤ – تشجيع أعضاء هيئة التدريس من الإناث على الاستفادة من التفرغ العلمي.

٥ – الاهتمام بتشجيع تبادل الخبرات في العمل بين أعضاء هيئة التدريس من خلال الزيارات المتبادلة للمحاضرات.

٦ – عقد ندوات ومناقشات ودورات مستمرة في تقنيات التدريس الحديثة.

٧ – إنشاء دبلوم المعلم الجامعي تقوم على تنفيذه كليات التربية، ومدة الدراسة به عام دراسي واحد.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

آل زاهر، علي بن ناصر. *برامج التطوير المهني لعضو هيئة التدريس في الجامعات السعودية*. رسالة دكتوراه منشورة، جامعة أم القرى، ١٤٢٥هـ.

بركات، محمد عادل وآخرون. «التطوير المهني لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعات الدول العربية في ضوء المستجدات العالمية». *المجلة العربية للتعليم العالي*، ٢، (١٤١٧هـ)، ص ١١٦ – ١٣٥.

البكر، فوزية بكر. «النمو العلمي والمهني للمعلم الجامعي، الواقع والمعوقات دراسة مسحية لعضوات هيئة التدريس في بعض جامعات وكليات البنات بالرياض». *رسالة الخليج العربي*، مكتب التربية العربي لدول الخليج، العدد ٨١، السنة (٢٢)، (١٤٢٢هـ)، ص ١٣ – ٤٩.

بوبشيت، الجوهرة إبراهيم. «العوامل المؤدية إلى تدني المعدل التراكمي للطالبات كما تراه طالبات كلية التربية وكلية العلوم الزراعية والأغذية بجامعة الملك فيصل». *مجلة العلوم الإنسانية والإدارية*، (١٤٢٤هـ).

تمام، شادية عبدالحليم. *تقويم الأداء التدريسي لمعلم التعليم العالي*. مصر: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، ٢٠٠٩م.

جامعة الملك فيصل. «اللائحة المنظمة لشؤون منسوبي الجامعات السعوديين». *مجلس التعليم العالي*، السعودية، ١٤١٨هـ.

الحريشي، منيرة وكعكي، سهام. «تصور مقترح لوحدة التنمية المهنية لأعضاء الهيئة التعليمية في كليات

البنات التربوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء مفهوم إدارة الجودة». *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، المجلد ٨، العدد (٢)، (٢٠٠٧م)، ص ١١٩ — ١٣٨.

الخطيب، محمد شحات. *التعليم العالي: قضايا ورؤى.* الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع، ٢٠٠٤م.

زكي، عمر محمد وغنايم، مهنى. «التأهيل التربوي للمدرس الجامعي: دراسة ميدانية بجامعة الملك فيصل». *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، العراق، العدد (٢٦)، (١٤١١هـ).

السبيعي، منى حميد. «واقع المهارات التدريسية لعضوات هيئة التدريس بكلية العلوم التطبيقية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر طالبات جامعة أم القرى». *ندوة التعليم العالي للفتاة.. الأبعاد والتطلعات*، المنعقدة في جامعة طيبة (٢٠١٠م)، ص ٥١٧ — ٥٤٩.

السميح، عبد المحسن. «تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية في ضوء خبرات الدول الغربية والعربية». *مجلة التربية*، المجلد ٨، العدد (١٥)، (٢٠٠٥م)، ص ٢٦٥ — ٣١٣.

الصباطي، إبراهيم وشحته، محمد. «دراسة تأثير بعض المتغيرات في تقييم طلبة الجامعة لأداء عضو هيئة التدريس». *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل*، *العلوم الإنسانية والإدارية*، المجلد (٨)، العدد (١)، (٢٠٠٧م)، ص ٩٧ — ١٧٦.

عبدالله، ميسون شاكر وآخرون. «تنمية وتطوير الكفايات التعليمية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة بغداد». *المؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم والبحث العلمي في الدول العربية «نحو بناء مجتمع معرفي»*. جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، (٢٠٠٨م)، ص ٣١٤ — ٣٣٦.

عبود، مهدي وإبراهيم، ماجدة. «الممارسات التدريسية لعضو هيئة التدريس في الجامعة في ضوء أنسنة التعليم من وجهة نظر الطلبة». *بحث مقدم إلى الملتقى العربي الثاني للتربية والتعليم «التعليم العالي، رؤى مستقبلية»*، بيروت، (١٤٢٦هـ)، ص ٦٦٩ — ٦٧٨.

العريض، جليل إبراهيم. *عضو هيئة التدريس بجامعات دول الخليج العربية: تأهيله وتقويمه.* الرياض: مكتب التربية لدول الخليج العربي، ١٩٩٤م.

عمارة، سامي فتحي. «معوقات التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بكليات جامعة الإسكندرية من وجهة نظرهم». *المؤتمر القومي السنوي السادس لمركز تطوير التعليم الجامعي*، جامعة عين شمس، مصر، (١٩٩٩م).

المحبوب، عبد الرحمن إبراهيم. «تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل من وجهة نظر طلبة الجامعة». *مجلة جامعة الملك*

سعود، *العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*، العدد (٢)، (٢٠٠٠م)، ص ٢٤١ – ٢٦٦.

المهيري، سعيد وأبو عـالي، سـعيد. «التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس». *الملتقى العربي الثاني للتربية والتعليم*، (التعليم العالي: رؤى مستقبلية). بيروت، (١٤٢٦هـ).

موسى، عبد الحكيم. «تحديد الحاجات التدريبية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بكليات الجامعة غير التربوية من وجهة نظرهم». *ندوة التعليم العالي*، المملكة العربية السعودية، (١٤١٨هـ).

موقع جامعة الملك فيصل على الإنترنت:

http:www.kfu.edu.sa

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Abdul Hack, I. M.; & Bubshait, A. I. , "Students Teacher Human Relations as perceived by University female Students". *Scientific Journal of King Faisal University, Humanities and management Sciences* 5, 1 (2004), 171-196.

Broder, J. , and J.Dorfman. "Determinates of Teaching Quality: What's Important to students?", *Research In Higher Education,* 35, 5, (1994), 235-49.

Centra, J. A. *"Maintainin Faculty vitality Through Faculty development"*. In S. M. Clark & D. R. Lewis, Faculty vitality and Institutional Productivity, New York: Teachers College Press, (1985), 141-156.

Eble,K. E. , & McKaeachie, W.J. *"Imporoving undergraduate education Through Faculty development"*. San Francisco Jossy

Gaff, J.G. , & Simpson, R. D. "Faculty Development in the United States", *Innovative Higher Education.* 18, 3, (1994), 167-176.

Miller,R.I. *The assessment of College Performance.* San Francisco: Jossy-Bass, 1980.

Scott, P. *The Globalization of Higher Education.* Buckingham: The society for Research to Higher Education and Open University press, 1998.

Teaching Performance Development Practices for Faculty Members at King Faisal University

Aljohara Ibrahim Bubshait
Associate professor, vice dean of college of Applied Studies & Community Services, Dammam University
Dammam, Kingdom of Saudi Arabia, p.o box: 2466, Postal Code:31451
Email: abubshait@hotmail.com
(Received 21/10/1430H; accepted for publication 14/7/1431H.)

Keywords: Teaching Performance, Development Practices , Faculty Members.

Abstract. The objective of the study was to find teaching performance development practices at King Faisal University, and the extent at which there are differences in statistical inference regarding those practices according to the variables of college, sex, and educational degree. In order to achieve these objectives the researcher used (22) statements representing development opportunities, resources, and teaching performance evaluations of faculty members.

The study outcomes demonstrated a general consensus among study sample subjects that there is what equates to (55%) of developmental practices King Faisal University is carrying out in order to develop the teaching performance of faculty members. Moreover, the outcomes demonstrated the presence of a differential statistical inference in some practices; such as the university's easing of educational leave of absence, providing courses, classes, and other educational resources pertaining to teaching performance development in favor of male members. On the other hand, conducting small educational circles, workshops for teaching faculty members about effective teaching methods, inviting specialists and experts in the field of educational performance development was found in favor of female members. Study findings also revealed a trace of statistical inference according to the variable of college in the development opportunities axis in favor of the College of Education. Finally, there was no statistical differentiation according to the educational degree variable regarding the teaching performance development practices of teaching faculty members.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٣)، ص ص٧٧٥-٨٣٣، الرياض (٢٠١٢م/١٤٣٣هـ)

إدارة الأداء في الإدارات العامة للتربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية

صبرية بنت مسلم اليحيوي

أستاذ التخطيط والإدارة التربوية المشارك بكلية التربية والعلوم الإنسانية بجامعة طيبة بالمدينة المنورة

المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية، ص ب ٦٥٦٥ بئر عثمان ٤٢٣٣١ – ٢٦٩١

Email: dr.smy@hotmail.com

(قدم للنشر في ١٥/١١/١٤٣٠هـ؛ وقبل للنشر في ٩/١١/١٤٣١هـ)

الكلمات المفتاحية: إدارة الأداء، التربية، إدارات التربية والتعليم.

ملخص البحث. هدفت الدراسة إلى قياس مدى توافر معايير إدارة الأداء في الإدارات العامة للتربية والتعليم للبنين والبنات في المملكة العربية السعودية، والكشف عن الفروق بين آراء القيادات الإدارية حول مدى توافر إدارة الأداء تبعا للنوع (ذكر، أنثى)، والمكان الجغرافي، والكشف عن العلاقة بين مكونات إدارة الأداء، وتقديم توصيات قد تفيد في إصلاح مواطن الضعف وتحقيق الميزة التنافسية.

تكونت عينة الدراسة من جميع أفراد المجتمع الأصلي من القياديين والقياديات، في الإدارات العامة للتربية والتعليم في كل من: الرياض، المدينة المنورة، الدمام، تبوك، أبها، البالغ عددهم ٢٨٠ فرداً استجاب منهم ٢٢١ فرداً بنسبة ٧٩٪.

جمعت الدراسة بين نوعين من المناهج المنهج الكمي والنوعي، فاستخدمت المنهج الوصفي المسحي، والمنهج النوعي الإثنوجرافيك (الحلقي)؛ ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت في جمع المعلومات على الأدوات التالية: الاستبانة: أعدت استبانة حول إدارة الأداء أجرى عليها اختبار الصدق الظاهر الظاهري، واختبار الثبات، فكانت قيم معامل ارتباط الاستبانة ٠,٩٧ عند مستوى دلالة ٠,٠٠١.

كما تم استخدام الملاحظة غير المباشرة بمراجعة وفحص ودراسة وتحليل عدد من الوثائق التي تتعلق بمكونات إدارة الأداء. وبعد تحليل البيانات الكمية باستخدام التكرارات، والنسبة المئوية، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، واختبار (ت) وتحليل التباين الأحادي، ومعامل ارتباط بيرسون، وتحليل نتائج الوثائق بالاعتماد على الأسلوب الاستقرائي توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج تم وضع عدد من التوصيات، التي قد تفيد في تطبيق معايير إدارة الأداء بطريقة فاعلة، واقتراح بعض الدراسات المستقبلية.

الإطار العام للدراسة

المقدمة

يناط بالإدارات العامة للتربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية مسئولية تحقيق أهداف التربية والتعليم، وعلى قدر كفاءة هذه الإدارات، وحسن أدائها لمهامها تتحقق تلك الأهداف، مما يحتم عليها الارتقاء بمستوى أدائها بتعزيز قدرتها على تطبيق مكونات إدارة الأداء، التي تركز على المكافأة قبل المحاسبة، والعمل وفق معايير محددة للتميز، تشمل خدمة الموظفين والتفوق أدائياً من خلال قيادة مبدعة تهتم بالتخطيط الاستراتيجي، وتنمية الموارد البشرية والمالية والتقنية، وتطور العمليات وتبسيط الإجراءات، والاستفادة القصوى من الإنترنت ضمن بيئة عمل مبدع تقود إلى أداء مؤسسي متميز، ومراجعة الأداء بشكل دوري ومنتظم (Cokins , 2009, 30)، (Kohli & Deb, 2008, 22) حيث أكدت الدراسات (Jennings & Lomas , 2003)، (Crawford & Earley , 2004)، (Nair , 2006)، (Isherwood & others 2007) على فاعلية إدارة الأداء لتطوير الأداء، وإحساس الموظفين بثمرة جهودهم، وأهمية مشاركتهم في تحديد الأهداف، ووضوح الرؤية لديهم نتيجة وضوح الأهداف والحرية في اتخاذ القرارات، وارتباط الحوافز بالإنتاجية، والتأكيد على الربط بين جميع أفراد التنظيم ووحداته وبين المنظمة والبيئة، والتأكيد على الالتزام بالأهداف والتأكيد على الرقابة الذاتية.

وفي ضوء الدور الفاعل لإدارة الأداء في الإدارات العامة للتربية والتعليم جاءت الدراسة الحالية لتشخيص واقع إدارة الأداء في الإدارات العامة للتربية والتعليم من خلال صياغة نموذج معياري لقياس مدى توافر معايير مكونات إدارة الأداء ووضع توصيات إجرائية لإصلاح مواطن الضعف في الأداء.

أهمية الدراسة

تتضح أهمية الدراسة من خلال أهمية الموضوع الذي تتناوله – إدارة الأداء – التي تعد مدخلاً لتطوير الأداء من منظور متكامل ؛ لضمانها تحقيق أفضل النتائج على مستوى المنظمة والفرد والبيئة الخارجية.

كما تتزامن مع اهتمام حكومة المملكة العربية السعودية بالاهتمام بالأداء المؤسسي المتميز، ويمكن الإفادة من نتائج الدراسة وتوصياتها بإعطاء المسئولين في الإدارات العامة للتربية مؤشرات حقيقية عن واقع توافر معايير إدارة الأداء في الإدارات العامة للتربية والتعليم، وإبراز نقاط الضعف والقوة ؛ من أجل تعزيز جوانب القوة وتلافي جوانب الضعف.كما تفيد الموظفين في اطلاعهم بالوفاء بمستلزمات أدوارهم في تحقيق الميزة التنافسية للأداء، والإفادة من استبانة الدراسة بالاسترشاد بها في قياس وتشخيص توافر معايير إدارة الأداء في الإدارات العامة للتربية والتعليم بصفة مستمرة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

انطلاقاً من توجهات القيادة العليا بتطبيق برنامج الملك عبد الله للأداء الحكومي المتميز بأن يستشعر كل مسئول عظمة المسؤولية، وأن يوجه طاقته لأداء هذه المسؤولية على أحسن وجه، وأن يطبق مبدأ المسئولية على نفسه، وعلى كل المسئولين معه (بليلة، ٢٠٠٧، ٥)، والتوجهات الداعية إلى سرعة إنجاز المعاملات، بالإضافة إلى التفاعل مع توجهات الخطط الخمسية التنموية المتعاقبة للدولة، بما يحقق رسالة وأهداف إدارات التربية والتعليم، المتمثلة في رفع مستوى الأداء لدى الموظفين، وتحسين وتطوير البيئة الإدارية عن طريق تحسين نظم وأساليب العمل فيها، وكذلك تشجيع الدولة المنشآت في مختلف القطاعات على رفع مستوى أدائها، وترشيد تكاليفها، وزيادة جودة منتجاتها وخدماتها؛ لتصبح قادرة على المنافسة بصدور موافقة خادم الحرمين الشريفين بإنشاء جائزة وطنية للجودة برقم ٧/ب/١٨٦٠ وتاريخ ١٤٢٠/١١/٢٧هـ تحمل اسم المؤسس المغفور له الملك عبد العزيز، «جائزة الملك عبد العزيز للجودة». الهدف الأساس من إنشائها تقويم الأنظمة الإدارية والمالية والتشغيلية للمنشآت، ومقارنة أنظمتها وأدائها مع المستوى العالمي المميز (المطيري، ٢٠٠٦، ٢١)، جاءت الدراسة الحالية استجابة لتوجهات المملكة العربية السعودية في الإفادة من إدارة الأداء في تحقيق الميزة التنافسية لإدارات التربية والتعليم من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

١ – ما مدى توافر معايير مكونات إدارة الأداء في الإدارات العامة للتربية والتعليم المسئولة عن تعليم البنين والبنات بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر القيادات الإدارية؟. ويتفرع عن هذا السؤال الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما مدى توافر معايير أداء الإدارة الإستراتيجية في الإدارات العامة للتربية والتعليم؟.
- ما مدى توافر معايير أداء إدارة الموارد المالية في الإدارات العامة للتربية والتعليم؟.
- ما مدى توافر معايير أداء إدارة الموارد البشرية في الإدارات العامة للتربية والتعليم؟.
- ما مدى توافر معايير مبادرات الأداء المتميز للموظفين في الإدارات العامة للتربية والتعليم؟.
- ما مدى توافر معايير أداء نظم وتقنيات المعلومات في الإدارات العامة للتربية والتعليم؟.
- ما مدى توافر معايير هندسة الإجراءات التنفيذية للعمل في الإدارات العامة للتربية والتعليم؟.
- ما مدى توافر معايير نظام المساءلة والمحاسبية في الإدارات العامة للتربية والتعليم؟.

٢ – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين آراء القيادات الإدارية حول مدى توافر معايير مكونات إدارة الأداء في الإدارات العامة للتربية والتعليم تبعا للنوع (ذكر، أنثى)، والمكان الجغرافي؟.

٣ – هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين مكونات إدارة الأداء من وجهة نظر القيادات الإدارية؟.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى قياس مدى توافر معايير إدارة الأداء في الإدارات العامة للتربية والتعليم للبنين والبنات بالمملكة العربية السعودية، والكشف عن الفروق بين آراء القيادات الإدارية حول مدى توافر معايير إدارة الأداء تبعاً للنوع (ذكر، أنثى)، والمكان الجغرافي، والكشف عن العلاقة بين مكونات إدارة الأداء، وتقديم توصيات إجرائية قد تفيد في إصلاح مواطن الضعف في الأداء وتحقيق الميزة التنافسية.

حدود الدراسة

تتحدد الدراسة بالحدود التالية:

– **الحدود الموضوعية**: اقتصرت الدراسة على مكونات إدارة الأداء وهي: الإدارة الإستراتيجية، إدارة الموارد المالية، إدارة الموارد البشرية، مبادرات الأداء المتميز للموظفين، نظم وتقنيات المعلومات، هندسة الإجراءات التنفيذية للعمل، نظام المساءلة والمحاسبية.

– **الحدود البشرية**: شملت الدراسة جميع أفراد المجتمع الأصلي من القياديين الإداريين (ذكور، إناث) في الإدارات العامة للتربية والتعليم المسئولية عن تعليم البنين والبنات بالمملكة العربية السعودية.

– **الحدود المكانية**: أُجريت الدراسة على الإدارات العامة للتربية والتعليم المسئولة عن تعليم البنين والبنات في كلٍ من الرياض، والمدينة المنورة، والدمام، وتبوك، وأبها. وقد تم اختيار هذه المدن؛ لأنها تمثل المملكة جغرافياً.

– **الحدود الزمانية**: أُجريت الدراسة في العام الدراسي ١٤٣٠هـ.

الإطار النظري

تتمثل الجوانب النظرية لإدارة الأداء في التالي:

– مفهوم إدارة الأداء:

هناك اتفاق بين الكُتَّاب والباحثين حول تحديد مفهوم إدارة الأداء، والذي يتفق أيضاً وطبيعة الدراسة الحالية بأنها: عملية تتضمن مجموعة من الأنشطة؛ لتوجيه الأداء في إطار أهداف ومعايير محددة؛ لتحقيق الميزة التنافسية، التي تسعى الإدارات العامة للتربية والتعليم لتحقيقها على مستوى المنظمة والموظفين والبيئة الخارجية بكفاءة وفاعلية (جونر، ٢٠٠٦، ٣)، (كشواي، ٢٠٠٦، ٩٢)، (Paladino , 2007, 12)، (هيل، ٢٠٠٨، ٢٠).

وتركز إدارة الأداء في قمة أولوياتها على أداء مؤسسة العمل بأكملها، ثم أداء الإدارات والأقسام الفرعية داخلها، ثم على عمليات الإنتاج والعمل، وأخيرا على أداء الموظفين، كل هذا بهدف نهائي يتمثل في تحقيق الميزة التنافسية (كشواي، ٢٠٠٦، ٩٢). ومن خلال عملية إدارة الأداء الناجحة والفاعلة يمكن التوصل إلى تحقيق الأهداف التالية (شوارتز، ٢٠٠١، ٦)،

: (Aguinis , 2008,22) ، (Webster , 2008, 8)

— وضع أهداف واضحة للمنظمة وتحديد عملية صحيحة لتعريف وتطوير وقياس ومراجعة هذه الأهداف.

— تكامل أهداف المنظمة التي يتم وضعها بواسطة الإدارة العليا مع أهداف الأفراد الموظفين.

— توفير قدر أكبر من الوضوح بشأن أهداف المؤسسة وما تطمح إلى تحقيقه.

— تطوير ثقافة الأداء التي تمنح النتائج من خلالها أولوية أكبر من الجوانب الشكلية للوظائف المؤسسية مثل التوافق مع الإجراءات القياسية

— إنشاء نوع من الحوار المستمر بين الإدارة والموظفين وما ينتج عن ذلك من تأكيد أكبر على احتياجات تطوير الأفراد.

— تطوير بيئة عمل أكثر انفتاحاً يتم من خلالها تقديم الحلول والأفكار ومناقشتها مع الموارد البشرية.

— التشجيع على التطوير الذاتي.

— توفير نظام معلومات عن أداء الموارد البشرية وما يطرأ من تغيرات.

وتمر عملية إدارة الأداء بعدة مراحل كما لا يوجد نموذج متفق عليه من قبل الكتاب والباحثين لعناصر إدارة الأداء وإنما تختلف باختلاف السياق المطبق، وستتناول الدراسة الحالية النموذج الذي يتصف بالنظرة الشمولية لكل عناصر إدارة الأداء على النحو التالي: (Reeves & others , 2002, 152)، (Daniels , 2004, 23 – 40) ، (Wingrove , 2002, 35) ، (Dean ,2007,20 – 31) ، (هيل، ٢٠٠٨، ٣٥ – ٤٠)، (كناكري، ٢٠٠٨، ٥٠ – ٥٦).

— الإدارة الإستراتيجية:

أصبحت الإدارة الإستراتيجية ضرورة حتمية وملحة للإدارات العامة للتربية والتعليم؛ كونها تمثل منهجاً فكرياً يتميز من خلال عملياته وطريقة تفكيره بالقدرة على مواجهة التحديات المحيطة بها. وتعني الإدارة الإستراتيجية: العملية التي تتضمن تصور الإدارات العامة للتربية والتعليم لمستقبلها على المدى البعيد، مما يحتم عليها أن تصمم رسالتها، وتُحدد غاياتها وأهدافها والوسائل التي ستتبعها للوصول إلى هذا المستقبل، وتُحدد كيف ستتعامل مع البيئة الداخلية والخارجية، بما يُمكن من استيضاح نقاط القوة والضعف، التي تتصف بها، والفرص والمخاطر المحيطة بها؛ لتتمكن من اتخاذ القرارات الإستراتيجية الهامة والمؤثرة على المدى البعيد، ومراجعة وتقويم تلك القرارات (الدوري، ٢٠٠٥، ٢٦ – ٢٧)، ويهدف تطبيق الإدارة الإستراتيجية إلى تحقيق ما يلي: (William & Cgance , 2009, 39) ، (Bonstingl , 2009, 9) ، (Bishop& others, 2005).

— تهيئة الإدارات العامة للتربية والتعليم داخلياً بإجراء التعديلات في الهيكل التنظيمي والإجراءات والقواعد والأنظمة والقوى الموظفة بالشكل الذي يزيد من قدرتها على التعامل مع البيئة الخارجية بكفاءة وفاعلية.

– تحديد الأولويات والأهمية النسبية بحيث توضع الأهداف طويلة الأجل والسياسات وإجراء عمليات تخفيض المواد بالاسترشاد بهذه الأولويات.

– إيجاد المعيار الموضوعي للحكم على الكفاءة، وزيادة فاعلية عمليات اتخاذ القرارات والمتابعة واكتشاف وتصحيح الانحرافات لوجود معايير واضحة تتمثل في الأهداف الإستراتيجية.

– التركيز على البيئة باعتبار أن استغلال الفرص ومقاومة التهديدات هو المعيار الأساس للنجاح.

– وجود نظام للإدارة الإستراتيجية يتكون من إجراءات وخطوات معينة تشعر الموظفين بأهمية المنهج العلمي في التعامل مع المشكلات.

– تسهيل عملية الاتصال الداخلي بين الوحدات، وتوفير المرونة للتكيف مع التغيرات المتوقعة، ومواجهة المعوقات في بيئة العمل.

– التوصيف والتقييم المنهجي لبيئة العمل ووضع إستراتيجيات التعامل الفعال معها.

ويعد تطبيق الإدارة الإستراتيجية في الإدارات العامة للتربية والتعليم ضرورة؛ لكونها الوسيلة الرئيسة في سبيل البقاء والاستقرار والتفوق أدائياً وتمكينها من رسم الأهداف وتحديد التوجهات طويلة الأمد؛ لبلوغ هذه الأهداف في مدى زمني ملائم وفي بيئة تتسم بالسرعة وعدم التأكد، والقيام بمتابعة وتقييم التنفيذ ومدى التقدم لبلوغ الأهداف. كما تساهم في زيادة قدرتها على مواجهة الظروف التنافسية الشديدة المحلية منها والدولية، والاستفادة من مواردها المادية والفنية والمالية بما يكفل لها تحقيق الميزة التنافسية، ودعم التفكير الإستراتيجي للقيادات الإدارية وتنمية عادات التفكير في المستقبل، وتوفير فرص المشاركة لجميع المستويات الإدارية في تخطيط وتنفيذ الأهداف، والمساهمة في التوجه للاهتمام بالمعرفة كقوة إستراتيجية وميزة تنافسية في إيجاد خدمات جديدة أو تطوير أساليب العمل، وتطوير معايير الأداء التنظيمي، وزيادة إمكانية الإدارة بتحليل عناصر القوة والضعف والفرص والتهديدات (العارف، ٢٠٠٠، ٤٢٩)، (أبو بكر، ٢٠٠٠، ٤٨١)، (جيمس وآخرون، ١٤ – ١٥)، (Taylor & others , 2007, 6)، وتمتاز الإدارة الإستراتيجية بعدة خصائص، من أهمها (Rowley & Sherman , 2002, 7):

– تكون عملية لأنها تتضمن اختيار ما هو أفضل استجابة للظروف التي تشكل بيئة ديناميكية.

– عملية منتظمة تدعو لاتباع عملية تم هيكلتها كما أنها تعتمد على البيانات.

– تعنى بالمستقبل فهي تتيح التوجيه للمستقبل وإدارته.

– وسيلة للتفكير والتصرف من أجل عمل تغيير معين، فالعقلية الإدارية معنية بتحقيق الأهداف، وبذلك فهي لا تحصر نفسها في التفاصيل.

– عملية مستمرة وعائدة فلا يمكن أن تكون جهود الإدارة الإستراتيجية بمثابة نشاط لفترة زمنية واحدة أو لها بداية ونهاية، بل يجب أن تكون عملية مستمرة تتراكم فيها الخبرات، ويتم تطوير هذه الخبرات من خلالها.

– إطار لتوجيه المراحل الأخرى للإدارة ويتضمن ذلك التوجيه لبعض الوظائف الإدارية، مثل تصميم البرامج، ووضع الموازنات الخاصة بالبرامج، ووضع الهياكل، وتطوير الموارد البشرية، وتقييمها. كما توفر إرشادات لتوجيه الموارد والمهارات إلى النشاطات ذات الأولوية القصوى.

– عملية ليست سهلة الأداء، بل هي عملية صعبة تتطلب بذل المزيد من الجهود، فهي تتطلب بذل مجهود فكري وكثير من الانضباط والالتزام. كما أن الرغبة والمهارة مطلوبة لاختيار المسارات الزمنية للأداء بدلاً من الانتظار حتى وقوع الأحداث والأزمات التي تدفع إلى اتخاذ رد فعل مواجه بطريقة عقيمة.

وعملية الإدارة الإستراتيجية لا يوجد لها نموذج واحد مقبول يتفق عليه جميع الكُتّاب والباحثين إلا أن جوانب الاتفاق بين النماذج المطروحة عن عملية الإدارة الإستراتيجية أكثر من جوانب الاختلاف. ومن هنا سيتم الأخذ بالنموذج الذي يتضمن المكونات الأساسية لعملية الإدارة الإستراتيجية، والتي لا يخلو منها أي نموذج من نماذج الإدارة الإستراتيجية، وهذه المكونات أو المهام الأساسية لعملية الإدارة الإستراتيجية هي (الدوري، ٢٠٠٥، ٢٣ – ٣٠)، (خبراء مركز الخبرات المهنية للإدارة، ٢٠٠٤، ١٠–١٤)، (Bonsting ,2009, 11)، (Loughman & others , 2008 , 4)

– تحديد رسالة المنظمة: وهي عبارة عن جملة أو عدة جمل تتضمن بيانات خاصة بالمنظمة تميّزها عن غيرها من المنظمات، يتمحور معظمها حول ثلاثة عناصر رئيسة هي: بيان الرؤيا الإستراتيجية، والقيم الأساسية، والقوى الدافعة للمنظمة.

– تحديد الأهداف الإستراتيجية: الغرض من وضعها التحديد الدقيق لما يجب عمله لتحقيق رسالة المنظمة.

– التحليل الإستراتيجي للبيئة: حيث يتم مراجعة كل من البيئة الخارجية بغرض التعرف على أهم الفرص والتهديدات التي تواجه المنظمة، والبيئة الداخلية بغرض التعرف على أهم نقاط الضعف والقوة في المنظمة، ويجب أن تكون هذه العملية مستمرة لكي تخدم عملية تصميم الإستراتيجية ويشمل التحليل:

– تحليل البيئة الخارجية: تحتوي البيئة الخارجية على متغيرات (الفرص والتهديدات) وهى تقع خارج حدود التنظيم وليست تحت سيطرة ورقابة الإدارة العليا في الأجل القصير، وتحتوى البيئة الخارجية مجموعتين هما:

– البيئة العامة: حيث تتضمن البيئة العامة كل

القوى الخارجية المؤثرة على القرارات التنظيمية القصيرة والطويلة منها وتشمل القوى الاقتصادية، التقنية، الثقافية، الاجتماعية، القوى التشريعية.

– البيئة الخاصة (بيئة العمل): وتشمل كل العناصر أو المجموعات ذات التأثير المباشر على عمليات التنظيم الأساسية.

– تحليل البيئة الداخلية: تتكون البيئة الداخلية من متغيرات (عوامل القوى والضعف) داخل المنظمة نفسها وتخضع لرقابة الإدارة العليا في الأجل القصير وتشمل البيئة الداخلية كلاً من:

– الهيكل التنظيمي: ويتضمن الاتصالات، والسلطة، وسلسلة القيادة والذي يتم وصفه في الخريطة التنظيمية.

– الثقافة: وتشمل المعتقدات والتوقعات والقيم المشتركة فيما بين أعضاء المنظمة.

– الموارد: وتشمل أصول المنظمة من أصول مادية ومهارات وقدرات بشرية ومواهب إدارية.

– الاختيار الإستراتيجي :عملية تتضمن مرحلتين هما:

– تكوين البدائل الإستراتيجية في ضوء التحليل الداخلي والخارجي للمنظمة: يمكن للمنظمات على اختلافها أن تستخدم في توليد البدائل الإستراتيجية أدوات مهمة وضرورية مع الأخذ بالاعتبار أن نتائجها يجب أن تؤخذ بحذر، وأشهر هذه الأدوات وأهمها: أسلوب تحليل محفظة الأعمال Business Portfolio Analysis، وأسلوب محفظة الكفاءات الأساسية ومصفوفة SWOT: مصفوفة الملاءمة بين عناصر القوة والضعف والفرص والتهديدات S: Strength، W: Weakness، O: Opportunities، T: Threats.

– تقييم البدائل الإستراتيجية: لاختيار المناسب للمنظمة وبما يحقق أهدافها.

– التنفيذ الإستراتيجي :مجموعة الأنشطة التي تتعلق بتحويل وترجمة الاستراتيجيات والسياسات إلى أنشطة وأعمال فعلية من خلال البرامج والموازنات والإجراءات، وذلك يتطلب تهيئة آلية تتضمن وضع خطط وسياسات لتخصيص الموارد، وبناء هيكل تنظيمي ملائم، ومستوى عالياً من الثقافة التنظيمية، وتنمية القيادات الإدارية.

– الرقابة الإستراتيجية: عملية تتبع نشاط نتائج الأداء الفعلي لتعديل بعض أو كل المراحل في النموذج؛ من أجل تحسين الأداء، وتأخذ مرحلة الرقابة الإستراتيجية أبعادها من خلال التغذية العكسية، التي تربط الرقابة الإستراتيجية بالمكونات الأخرى للنموذج. ولضمان فاعلية عملية الرقابة الإستراتيجية فلابد من الحصول على استرجاع فوري وسريع وغير متحيز عن الأداء في المنظمة وفق تدرج مستوياتها، لتمكين القيادات الإدارية من مقارنة ما حدث فعلاً بالمخطط.

– إدارة الموارد المالية:

وتشمل إدارة الموارد المالية، وجود خطة

واضحة لتوفيرها وكفايتها في الإدارات العامة للتربية والتعليم مع وضوح الموازنات بما يحقق الخطط التنفيذية، ودقة نظم المحاسبة وضبط المصروفات وإدارة مالية تؤكد الجدوى من المشروعات مع وجود نظام مالي فعال يرصد المؤشرات المالية (Brigham & Ehrhardt , 2007, 2).

– إدارة الموارد البشرية:

إدارة الموارد البشرية: وظيفة إدارية تهتم بجميع سياسات وتطبيقات إدارة العناصر البشرية بطريقة فاعلة وإيجابية من خلال مجموعة من الأنشطة والبرامج الخاصة بتحليل الوظائف، وتخطيط الموارد البشرية واستقطابها واختيارها وتدريبها وتقييمها وتحفيزها وتطويرها للحصول على أقصى فائدة ممكنة من الكفاءات البشرية بغرض تحقيق أهداف إدارات التربية والتعليم والموظفين والمجتمع (القحطاني، ٢٠٠٨: ٢٣)، (Kuchinke: 2002, 100).

فكفاءة إدارات التربية والتعليم تعتمد على كفاءة العنصر البشري؛ ذلك لأن العنصر البشري يعد من أغنى الموارد التي تمتلكها أي منظمة، ومن خلال إدارته يمكن إحراز العديد من الأهداف والمزايا التنافسية لمواجهة التحديات البيئية والاستمرار والبقاء، فالهدف الأساس لإدارة الموارد البشرية في جميع المنظمات هو تزويد المنظمة بموارد بشرية فعالة، وتطوير الأفراد تطويراً يلبي رغباتهم واحتياجاتهم، وبالتالي تتمكن المنظمة من تقديم خدماتها بكفاءة عالية، وضمان الالتزام بالقوانين الخاصة بالعمل، وزيادة الرضا الوظيفي وتحقيق الذات عند الموظفين بأكبر قدر، وإيصال سياسة الموارد البشرية إلى جميع الموظفين، والمساهمة في المحافظة على السياسات السلوكية وأخلاقيات العمل، وإدارة وضبط عملية التغيير، والسعي إلى تحقيق مستوى أداء متميز، والحصول على الأفراد الأكفاء للعمل في مختلف الوظائف، والاستفادة القصوى من جهود الموظفين، والمحافظة على استمرارية رغبة الأفراد في العمل في المنظمة، والحصول على أفضل فرص عمل ممكنة مع إتاحة فرص التقدم والترقي، ووجود ظروف عمل جديدة تمكنهم من العمل الفعال الذي يزيد من إنتاجهم، وتوفير العلاقات الإنسانية الجيدة والفعالة التي تزيد من إحساس الموظفين بالانتماء للمنظمة، وتنشيط الاتصالات وحرية الحركة والاستقلال داخل المنظمة، والعدالة في التعامل مع الموظفين وفي منح المكافآت لهم وتوقيع العقوبات عليهم، ووضع الشخص المناسب في المكان المناسب، وتوجيه الموظفين الجدد، وتوفير المعلومات اللازمة للإدارة العليا للتأكد خلالها من سلامة تنفيذ أهداف الموارد البشرية وعدم الخروج عن السياسات والإجراءات الموضوعة، (المسوي،٢٠٠٨، ١٩، ٢١، ٢٦)، (القحطاني، ٢٠٠٨، ٢٥ – ٢٦)، (Wimbush , 2008, 20).

وتختلف وظائف الموارد البشرية من منظمة لأخرى بحسب حجم المنظمة وأنشطتها إلا أن هناك

عددًا من الوظائف الأساسية للموارد البشرية في أي تنظيم وهي (السديب، ٢٠٠٧، ٣٣ – ٤٦)، (الموسوي، ٢٠٠٨، ٢٧– ٣٤)، (Ivancevich , 2009, 650) (Mondy , 2009, 122):

– التوظيف: هو عملية مكونة من عدة خطوات صممت لتزويد المنظمة بالأفراد المناسبين للوظائف المناسبة وهي: توصيف الوظائف، تخطيط الموارد البشرية، توفير الموظفين من خلال الاستقطاب ثم الاختيار ثم التعيين على النحو التالي:

– توصيف الوظائف: يعد البداية الحقيقية لعمل إدارة الموارد البشرية؛ لأنه يحدد الأعمال والمهارات المطلوبة بعد تحديد أهداف المنظمة. ويقصد به: تحديد الوظائف الموجودة في المنظمة من حيث الواجبات والمسئوليات والمتطلبات من المهارات والقدرات والخبرات المختلفة لكل وظيفة، وعلاقتها بالوظائف الأخرى وتحديد شروط شغل الوظيفة؛ مما يسهم في وضع نظام سليم لاختيار وتعيين الأفراد.

– تخطيط الموارد البشرية: نظام توافق أو مقابلة عرض الأفراد مع الوظائف المتاحة والتي تتوقع المنظمة وجودها خلال فترة زمنية مستقبلية بالعدد وبالنوعية والوقت المناسب، وذلك في كافة المجالات في الحاضر والمستقبل.

– توفير الموظفين: ويتم من خلال الاستقطاب الذي يُعرف بأنه: العملية التي يمكن من خلالها جذب طالبي العمل للتقدم للمنظمة لشغل الوظائف الشاغرة، واختيار العنصر البشري متعدد المواهب والمهارات والقدرات والإمكانات. بعد ذلك يتم تعيين مَنْ ينجح وتتطابق عليه المتطلبات، من خلال وضع آلية لاستقطاب ما تحتاجه المنظمة من كفاءات بشرية مميزة، ووجود سياسة تُمكّن من المفاضلة بين العناصر البشرية المتقدمة.

من خلال ما تقدم يتبين أهمية التسلسل المنهجي العلمي في عملية التوظيف والتي تعتبر أهم وظيفة في إدارة الموارد البشرية لأنها الأساس الذي يُبنى عليه نجاح أو فشل الموارد البشرية في المنظمة، وأن سياسات إدارة الأداء والاختيار والتعيين (أي التوظيف) لابد أن تعتمد على أسس الاستحقاق والجدارة والتنافسية، والشفافية والمساءلة، والمرونة.

– التدريب والتطوير: هو العملية المدروسة لتعديل الاتجاه أو المعرفة أو السلوك المهاري للموظفين من أجل أداء أعمالهم بفاعلية، وللتدريب والتطوير عدة مزايا منها: زيادة الإنتاجية، وتطوير مهارات وقدرات الموظفين، وإيجاد نوع من الألفة بين الموظفين والأنظمة والإجراءات وطرق العمل الجديدة، ورفع معنوياتهم، وتفعيل وتعميق المعرفة المتخصصة وتعزيز استقرار ومرونة التنظيم، والتدريب الفعّال يساهم في تحقيق التوازن وسد النقص في ظل غياب التأهيل التعليمي المؤهل من مخرجات التعليم، ويعتبر وسيلة من وسائل الاستثمار يحقق قيمة مضافة للأداء المتميز للموظفين وليس عبئاً على ميزانية المنظمة لكونه أكثر

الاستراتيجيات الفاعلة في مجال الموارد البشرية، ولكي يصبح التدريب أكثر جدوى وفعالية لابد أن يكون مبنيًا على أساس التتابع والاستمرارية من خلال تبني إستراتيجية لتنمية وتطوير قدرات الموظفين تعتمد على إعداد البرامج التدريبية لتحسين الأداء يُبنى على الاحتياجات الفعلية للموظفين.

– تقويم ومراجعة الأداء: عبارة عن مراجعة لما أنجزه الموظفون بالاعتماد على وصفهم الوظيفي ومعايير عملهم، ويوفر تقييم الأداء معلومات عن المهارات التي يحتاجها الموظفون للقيام بمهامهم على أكمل وجه. فمن خلال التقييم وبناءً على نتائجه تتخذ قرارات المكافأة والمحاسبية. كما يساهم في كشف أوجه القوة والضعف في أداء الفرد ومن ثم ينمّي ويدّعم أوجه القوة ويعالج أوجه الضعف مما يؤدي إلى رفع مستوى الفرد. كما يساهم التقييم في إنجاح عمليات تخطيط أهداف المنظمة ويساعد على وضوح الرؤية.

– الأجور والحوافز: الأجور هي ما يُدفع للموظفين مقابل قيامهم بالعمل، ولضمان حصول الموظفين على أجرٍ عادل يتناسب مع أعباء وظائفهم يجب أن تحدد الأجور على أساس ما يقدر الموظفون على أدائه فعلاً تشجيعاً لهم على تعلم مهارات جديدة هي توفر قدرًا من الرضا للموظفين وتوليد الدافع للعمل المتقن والإبداع، ولا بد من وضع نظام للحوافز يساهم في مكافأة المبدعين، وتتنوع طرق الحوافز ما بين مادية كزيادة في الأجر أو المكافأة ومابين معنوية كترقية أو خطاب شكر، ومن أهم معايير الحوافز والمكافآت هو ربطها بمعايير التفوق والامتياز والتقييم في المنظمة.

– تنظيم الهيكل التنظيمي: من المهام المعقدة لإدارة الموارد البشرية أن تهدف إلى ضبط المسئوليات والمهام، وتقليل الازدواجية بين العمليات، وتنظيم الاتصال بين القيادة والموظفين.

– مبادرات الأداء المتميز للموظفين:

تنبثق فكرة المبادرات النوعية من الاهتمام العالمي بالإبداع والإتقان والتميز في أداء المؤسسات والأفراد على حد سواء، والذي أصبح عنوان النجاح والتفوق والثبات في وجه المنافسة لاسيما في عصر العولمة فأصبح الثبات والتقدم من نصيب الذين يمتلكون الإبداع ويتمتعون بمهارات الأداء المتميز ويقصد بمبادرات الأداء المتميز: مساندة إدارات التربية والتعليم للموظفين لأداء أعمالهم بكفاءة وفاعلية من خلال الاهتمام بالأساليب المبدعة، وتشجيعهم على تقديم أفكار أو مقترحات أو دراسات تساهم في تطوير الأداء وتحسين الإنتاجية والارتقاء بمستوى الخدمات المقدمة للمستفيدين، وحثهم على التعاون مع المتعاملين والالتزام الوظيفي والسلوكي بالأنظمة المؤسسية واحترامها، والقدرة على التخطيط والتنظيم والتوجيه والتفويض والتحفيز والتدريب وغيرها من المهارات القيادية والإشرافية والإدارية. (تلمساني، ٢٠٠٣، ٦١ – ٦٢)، (كيني، ٢٠٠٥، ٣٠). وتكمن معايير مبادرات الأداء المتميز في ما يلي (& Zaffron

logan , 2009, 222 – 230)

– الأداء والإنجاز: يركز هذا المعيار على أداء الموظف وإنجازاته الوظيفية والمهنية، ويتضمن حجم ونوعية الأداء وطبيعة الإنجازات بما في ذلك تحقيق أهداف تزيد عن المتوقع أو تتفوق على متطلبات الوظيفة، ويتضمن كذلك إنجاز مهام صعبة تتطلب وقتاً وجهداً، ومدى مشاركة الآخرين في تحقيق هذه الإنجازات ومدى استخدام الموظف لمهارات وأساليب حديثة أو متطورة في تحقيق إنجازاته.

– المبادرة والإبداع: يركز هذا المعيار على مبادرة الموظف إلى تقديم أفكار أو مقترحات أو دراسات أو مبادرات أو أساليب عمل متميزة ومبدعة تساهم في تطوير الأداء أو تحسين الإنتاجية أو الارتقاء بمستوى الخدمات المقدمة للمتعاملين أو تبسيط الإجراءات.

– التعاون والالتزام الوظيفي: يركز هذا المعيار على درجة تعاون الموظف مع الموظفين من خارج الإدارة ومن داخلها ومدى إيجابيته في التعامل والتعاون معهم، كما يركز على درجة الالتزام الوظيفي والسلوكي للموظف من خلال التزامه بالأنظمة.

– المشاركة وتحمل المسؤولية: يركز هذا المعيار على مدى حرص الموظف على المشاركة في النشاطات والفعاليات الرسمية وغير الرسمية وعلى درجة تحمل الموظف لمسؤولياته الوظيفية خاصة في الحالات الغير روتينية.

– المهارات الإشرافية: يركز هذا المعيار على المهارات والقدرات الإشرافية للموظف خاصة المتعلقة بالقدرة على التخطيط والتنظيم والتوجيه والتفويض والتحفيز والتدريب وغيرها من المهارات القيادية والإشرافية والإدارية التي يطبقها الموظف أثناء ممارسته لواجبات عمله.

– استخدام نظم وتقنيات المعلومات:

إن المعطيات التقنية، والتطورات الكمية والنوعية، التي يشهدها القرن الحالي – الحادي والعشرون – في مجال تقنية المعلومات والاتصالات، أدت إلى إحداث نقلة نوعية في مجال تطوير العمل ورفع كفاءته، وزيادة إنتاجيته؛ من خلال استخدم الحاسب الآلي، والشبكة الدولية للمعلومات (الإنترنت) في القيام بالأعمال؛ بنقلها من الشكل التقليدي الورقي إلى النمط الإلكتروني، والتي أصبح استخدامها هدفاً استراتيجياً للمنظمات؛ لما لها من دور فاعل في تقديم خدمات ذات جودة عالية، وتأدية العمل بدقة وسرعة، وأقل جهداً وتكاليف (العبود، ٢٠٠٤، ٩). واستخدام تقنية المعلومات في تأدية الأعمال يتطلب تعزيزاً ودعماً يتمثل في ما يلي (أبو مغايض، ٢٠٠٤، ١٧٩ – ١٨١)، (جامبل، ٢٠٠٣، ١١٩)، (Perez , 2009, 420).

– المكونات المادية: وتمثل أجهزة الحاسب الآلي بمختلف أنواعها وقدرتها، إضافة إلى الأجهزة المساندة لعمل الحاسب الآلي، وملحقاته كأجهزة الإدخال والإخراج بمختلف أنواعها.

– المكونات الفكرية: وتشمل تصميم برامج

التشغيل، وبرامج التطبيقات.

– المكونات البشرية: وتشمل الكوادر البشرية المتخصصة في مجال البرمجة والتشغيل والتحليل والمهندسين في مجال الحاسب الآلي.

– مستلزمات البنية التحتية لأعمال الحاسب داخل المبنى مثل: المواقع المكانية، التوصيلات، الشبكة والأجهزة المساندة.

– هيكلة (تبويب) المعلومات بطريقة يسهل البحث عنها، واسترجاعها، وتبادلها، وتحديثها للمستفيدين.

– تحديد جميع الوثائق والنماذج الخاصة بالإدارات العامة للتربية والتعليم مباشرة عبر الشبكة الدولية للمعلومات (الإنترنت)، بحيث تكون المواصفات القياسية لعمل الشبكة على النحو التالي: تقليل عدد خطوات انتقال المعلومات بين الأفراد؛ كي تقتصر على نقطة واحدة أو أقل عدد ممكن، وإتاحة إمكانية الوصول إلى النظام لكل المواطنين، وسهولة التعامل مع النظام، وتوفير نظام يتم تحديثه تلقائياً مع التزويد بالمعلومات.

– هندسة الإجراءات التنفيذية للعمل:

يقصد بها: إعادة تصميم عمليات المنظمة ذات القيمة المضافة وذلك من خلال تحويلها من عمليات مجزأة وموزعة على وظائف مختلفة معزولة عن بعضها البعض يجمع بينها هيكل تنظيمي رأسي إلى عمليات كاملة موزعة على فرق عمل – بحيث يؤدي كل فريق عملية كاملة – يجمع بينها هيكل تنظيمي شبكي، مع إجراء التعديلات الملائمة في كل من النظم الإدارية والثقافة التنظيمية، لتحسين معايير الأداء الهامة مثل: التكلفة – الجودة – الخدمة – سرعة الإنجاز (السلطان، ٢٠٠١، ٣٠). وتقوم هندسة الإجراءات التنفيذية للعمل على عدد من المعايير: تعريف ووصف كل الخدمات التي تُقَدَّمُ للمستفيدين، وتحديد من يقوم بها مِنَ الوحدات والأشخاص، وتحديد العلاقة الإجرائية بين الوظائف (الشاعر، ٢٠٠٤، ١٨٧). ومراجعة النظم والقوانين التي تحكم أداء الأعمال، وإعادة صياغتها بشكل يساعد على التخلص من الأسلوب البيروقراطي والروتيني، وإيجاد مجال واسع للحركة والمرونة؛ من أجل تعزيز القدرة على التعامل مع الأحداث والمستجدات، ومراجعة مسارات العمليات الإدارية والإجرائية، وإعادة تصميمها بشكل يضمن التخلص من كافة الخطوات والإجراءات التي لا تضيف قيمة للناتج النهائي لتقديم الخدمة، وحصرها في الأمور ذات الفائدة والقيمة المضافة اختصاراً للوقت، وترشيد التكلفة، ودعماً لجودة الأداء والتقليل من الوثائق، ومتطلبات الحصول على الخدمة، وتفويض صلاحية اتخاذ القرارات لإنجاز الخدمات والمهام المتكررة للمستويات الدنيا، وتوفير الأدلة الإرشادية اللازمة للحصول على الخدمة لكل المستفيدين على موقع الشبكة الدولية للمعلومات (الإنترنت) للإدارات العامة للتربية والتعليم؛

للاسترشاد بها في معرفة متطلبات الحصول على الخدمة، والتطوير والتحديث لإجراءات العمل، وتصميم إجراءات تقديم الخدمة بشكل انسيابي، للحد من الصعوبات التي تواجه المستفيدين، وميكنة الأعمال اليدوية.(السلطان، ٢٠٠٤، ٥٢).

– بناء نظام متكامل للمساءلة والمحاسبية:

برز مفهوم المساءلة والمحاسبية من خلال الاهتمام بالإصلاح الإداري، وتحقيق مطلب الأمانة في الإدارة والذي يعني تطبيق الرقابة الخارجية على الموظفين لمحاسبتهم عن المخرجات أو النتائج المتوقعة من أداء العمل والحيلولة بينهم وبين استغلال نفوذهم الوظيفي (Noble & Alpert, 2005, 293).

ولتطبيق مبدأ المساءلة والمحاسبية بفاعلية هناك العديد من الوسائل والإستراتيجيات التنظيمية والتشريعية كما يلي (هلال، ١٩٩٩، ٩٥–٩٧، ١٤٨–١٥١)، (جونز، ٢٠٠٦، ٨١–٨٢)، (Noble & Alpert, 2005, 294 – 295)

– تحديد نطاق المسئوليات والصلاحيات: حيث لا يمكن مساءلة الموظفين دون أن تكون المهام المناطة بهم واضحة ومحددة من خلال الوصف الوظيفي للمهام التي يقومون بها بتوفير دليل للصلاحيات يُوضح من خلاله مدى الصلاحيات التي يتمتع بها الموظف من أجل أدائه لمهامه، حيث يمكن على أساس ذلك مساءلته عند خروجه عن نطاق صلاحياته أو استغلاله لهذه الصلاحيات بما يسيء إلى وظيفته وينتهك حقوق الصالح العام.

– تحديد نطاق الإشراف: إن مبدأ المساءلة يقتضي أن يكون عدد الأشخاص الذين يشرف عليهم القادة الإداريون متناسباً مع مهام وظيفته ونطاق صلاحياته؛ وإلا لن يكون بمقدوره تحديد الشخص المعني بالمخالفة الإدارية أو معاقبته على انتهاكاته.

– تعزيز الولاء للوظيفة والمنظمة والوطن: إن الموظفين الذين يشعرون بعدم رضا عن وظائفهم أو منظماتهم لا يكون لديهم الحماس لأداء أعمالهم، والإخلاص والأمانة في كثير من الأحيان لأداء مهامهم الوظيفية، وأن تحقيق مبدأ المساءلة في الوظيفة يتطلب تشجيع الموظفين على الولاء لوظائفهم ومنظماتهم وأوطانهم من خلال تعزيز قنوات الاتصال مع الموظفين المتمثلة في توسيع دائرة الاجتماعات واللقاءات الرسمية بما يؤدي إلى تلمس احتياجاتهم ومحاولة تلبية هذه الاحتياجات في حدود إمكانات المنظمة، وتوعيتهم بأهمية الولاء والانتماء.

– تحسين وسائل الرقابة الخارجية: إن بالإمكان تحسين وسائل الرقابة الخارجية من خلال إيجاد وحدة إدارية خاصة بهذه المهمة داخل المنظمة أو خارجها أو الجمع بينهما، على ألا تكون هذه الرقابة هدفاً في حد ذاتها، بحيث تتحول إلى غاية مهمتها اقتناص الأخطاء وإثارة الخوف في نفوس الموظفين من عدم الوقوع في الأخطاء بدلاً من التركيز على أداء العمل بطريقة صحيحة.

– الاستماع إلى وجهة نظر الموظفين وشكواهم: من مصادر تعزيز درجة المسئولية لدى الفرد توفير المناخ الملائم للعمل وأخذ آرائهم في الاعتبار.

إن الغاية من المساءلة والمحاسبية تكمن في تحسين الأداء أو تعديله أو تطويره وإصدار الأحكام وفقا لمعايير محددة تعمل على متابعة الموظفين والإحاطة بسلوكياتهم وبالصلاحيات المفوضين باستخدامها من أجل الارتقاء بالمنظمة بمكوناتها الثلاثة: المدخلات، والعمليات، والمخرجات، والتأكد من أن الأعمال تسير ضمن الأنظمة والقوانين واللوائح والإجراءات المقررة، وأنها تؤدّي بأفضل الطرق، ومنع حدوث الأخطاء والانحرافات وأعمال الغش والاختلاس والتزوير، واكتشاف ما يقع منها أولا بأول، واتخاذ الإجراءات التصحيحية اللازمة لمعالجتها ومنع تكرارها، والتحقق من مدى كفاية السياسات والإجراءات والمخططات التي تضعها الإدارة العليا بالمنشأة لتنفيذ الأعمال والمهام التي تنفذها، والتأكد من حسن استخدام الموارد المادية والبشرية في المنظمة والحد من الإسراف، وضمان اتخاذ القرارات السليمة على مختلف المستويات الإدارية، وتنفيذ هذه القرارات بأفضل صورة، والوقوف على المشكلات والعقبات التي تعترض انسياب العمل التنفيذي، والعمل على توفير بدائل أساليب حديثة لحله، والتأكد من أن المستويات الإدارية العليا في المنظمة على إلمام كاف بما يُجْرَى من أعمال في المستويات الإدارية الأخرى للمؤسسة، والعمل على تقوية إطار السيطرة والشفافية والمسئولية (جونر، ٢٠٠٦، ٨٨)، (Noble & Alpert 2005, 299)

الدراسات السابقة

بمراجعة للأدبيات التي تناولت إدارة الأداء يتم عرض بعض الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة تبعاً لأقدمية نشرها على النحو التالي:

أظهرت دراسة هوفيش وسوهلر (Hughes, & Sohler, 1992, 42-56) أن أدارة الأداء يمكن تطبيقها في المنظمات التربوية، وأن مستوى تطبيقها أقل من المستوى المطلوب، وأن الأنظمة السائدة في المنظمات التربوية تحد من فاعلية تطبيق إدارة الأداء بالشكل الذي يحقق أفضل النتائج، وأن تطبيق إدارة الأداء يحقق الميزة التنافسية، فهي تشعر الموظفين بمسؤوليتهم تجاه تحقيق رضا المستفيدين ورفع كفاءة الأداء، وزيادة فاعلية الأنظمة الإدارية والمالية، والتأكيد على حاجات الموظفين من خلال الاهتمام بنظام الترقيات والتدريب والتطوير.

وخلصت دراسة ديفس (Davis, 1995, 13 – 18) إلى أن إدارة الأداء تتميز بالنظرة الشمولية فيما يتعلق بإدارة شئون الموظفين من خلال مجموعة الأنشطة، التي تتعلق بالتوظيف واستقطاب الموظفين واختيارهم وتدريبهم وتحفيزهم وتطويرهم ومراجعة أدائهم؛

بغرض تحقيق أهداف المنظمة والأهداف الخاصة بهم.

واستنتجت دراسة رينسكي وبارتش (Bartsch & Repinski 1996, 18 – 22): أن إدارة الأداء تؤدي إلى أداء أفضل بتحليل ووصف المهام الوظيفية بتوضيح الوظيفة وما يتم القيام به من خلالها، وإيجاد نوع من الفهم بذلك وتوصيله إلى الموظفين، وأن تحليل المهام الوظيفية يساعد المنظمة في تخطيط الموارد البشرية، والاختيار، وتقييم الوظائف، والتدريب والتطوير، وإعادة تصميم الوظائف، وإدارة الأداء، والمحافظة على حقوق الموظفين.

وبينت دراسة غلي (Gilley, 2000, 87 – 105) أن عناصر نظام إدارة الأداء تتمثل في: الإدارة الإستراتيجية والتي تقوم على الفعاليات والخطط التي تضعها المنظمة على المدى البعيد، بما يكفل تحقيق التلاؤم بين المنظمة ورسالتها، وبين الرسالة والبيئة المحيطة بها بطريقة فاعلة، ومبادرات الأداء المتميز: والتي تهتم بالمجهودات الذاتية والشخصية التي يجب أن يبذلها الموظفون لتطوير المنظمة وتحسين أدائهم واقتراح الأفكار الإبداعية، ومسئوليات الوظيفة وتحديد المستويات المختلفة لأداء المهام والواجبات والنتائج المستهدفة: حيث يتم تحديد مستويات الأداء في ضوء المعرفة والمهارات المطلوبة في كل مستوى وتحديد درجة التعقيد أو الصعوبة في أداء المهام المطلوبة، وتحديد الصلاحيات والسلطة اللازمة للأداء في المستوى المحدد، ومراجعة الأداء: بقياس مدى مساهمة الموظفين في إنجاز الأعمال التي تسند إليهم والحكم على سلوكهم وتصرفاتهم أثناء العمل وعلى مدى التطور في أدائهم، والتدريب؛ لمساعدة الموظفين على التطور وعلى الوصول إلى أقصى طاقة لهم، والتحفيز المستمر للموظفين بما يضمن تحقيق مستوى عالٍ من الرضا الوظيفي والولاء والانتماء لدى الموظفين مما يدفعهم إلى تقديم أفضل ما لديهم للاستغلال الأمثل للموارد البشرية المتاحة.

وأظهرت دراسة لونابوكر (Lonabocker,2000, 17 – 22) أن إدارة الأداء أداة فاعلة في تطبيق نظام في الحوافز وتقييم أداء الموظفين وتتعامل مع العنصر البشري على أساس أنه أصول استثمارية يجب تحفيزها بفعالية وكفاءة إذا أرادت المنظمة أن تحقق مردودا جيدا في الأمد الطويل في زيادة الإنتاجية وتفوق الأداء، وذلك بوضع سياسات جديدة ومتطورة لتحديد الأجور: بتحديدها على أساس ما يقدر الموظفون على أدائه من أعمال وليس على أساس ما يؤدونه فعلاً تشجيعاً لهم على تعلم مهارات جديدة باستمرار والإلمام بخبرات متعددة، الأمر الذي يوفر للإدارة درجة أكبر من المرونة في إدارة الموارد البشرية، كذلك تطبيق سياسة المكافآت الجماعية كدلالة على أهمية فريق العمل لبعض الأعمال المرتبطة ببعضها، إلى جانب أنشطة مرنة للميزات الإضافية كمعاشات التقاعد وبما يحقق الأمن والأمان الوظيفي والمادي للموظفين، والمساهمة في رفع الروح المعنوية لهم وزيادة إنتاجهم.

وكذلك تقويم الموظفين بحيث يقوم على تحليل الوظائف في تحديد المعايير والأسس الموضوعية لتقييم أداء الموظفين، وذلك من خلال مقارنة ما هو مفترض أداؤه بالأداء الفعلي للموظف للحكم على مستوى أدائه الوظيفي.

وبينت دراسة ميلار وآخرون (Millar & others , 2001, 73-81) أن أسلوب تطبيق إدارة الأداء يزود المنظمات التربوية بالتوجيه المعين على تطوير واستعمال نماذج إدارة الأداء الفاعلة والتي تتميز بالشمول المتمثلة بالإدارة الاستراتيجية، وإدارة الموارد البشرية، والمالية، والتحفيز، وتوفير بيئة العمل المناسبة، والمتابعة، والتحسين المستمر للموظفين، وأن مستوى تطبيق إدارة الأداء في المنظمات التربوية أقل من المستوى المطلوب.

وتناولت دراسة لونفنيكر وفينك (Longenecker & Fink, 2001, 7 – 18) إدارة الأداء في المنظمات السريعة التغيير. وبينت عدم التكافؤ بين معايير إدارة الأداء وأنظمة المنظمات، وأن إدارة الأداء تعمل على مواجهة التحديات التي تتعرض لها منظمات الأعمال والمتمثلة في: التسارع الكمي والنوعي في البيئة الخارجية، وتدعيم المركز التنافسي، وتخصيص الموارد والإمكانات بطريقة فعالة، وأن من معوقات تطبيق إدارة الأداء قلة الكوادر المدربة، والافتقار إلى نظام عادل للحوافز، والمركزية في اتخاذ القرارات، وغياب المعايير الموضوعية لقياس الأداء.

في حين بينت دراسة ستوري (Storey,2002, 321 – 338) أن تطبيق إدارة الأداء عادة ما يكون أقل من الطموحات لأن تطبيق إدارة الأداء بطريقة فاعلة يتطلب اتسام المنظمات بهياكل تنظيمية مرنة، وأن يكون لديها تسلسل أقل نسبياً من الوظائف حتى تتمكن من البقاء والاستمرار، وتحسين بيئة العمل المادية، وتوفير أساليب القيادة الفعالة.

وأوضحت دراسة وينغروف (Wingrove, 2002, 33 – 38) أن النموذج الوصفي لإدارة الأداء يتمثل في الإدارة الاستراتيجية للمستقبل على المدى البعيد، الذي يتطلب من المنظمة أن تصمم رسالتها، وتحدد غاياتها وأهدافها، وكيفية التعامل مع البيئة الداخلية والخارجية، ومعرفة الفرص والمخاطر المحيطة بها، وإدارة الموارد البشرية المتعلقة بتخطيط وتنظيم وتوجيه ورقابة عمليات اختيار، وتعين، وتنمية، ومكافأة، باعتبار الموارد البشرية أساساً قوياً للقوة الاقتصادية وذلك بقدرتها على الإدارة الفعالة وعلى الأداء الجاد المثمر للموظفين، ولتعظيم القيمة المضافة والحصول على الأفراد الأكفاء للعمل في مختلف الوظائف، والاستفادة القصوى من جهود الموظفين، والمحافظة على استمرارية رغبة الأفراد في العمل في المنظمة، والحصول على أفضل فرص عمل ممكنة مع إتاحة فرص التقدم والترقي. كما بينت أن الإدارة الإستراتيجية، وإدارة الموارد البشرية تعتبر تحديات في قياس نجاح الموظفين في المنظمة، وأن استخدامهما في

المنظمات بدرجة أقل من المستوى المطلوب. كما بينت أن هنالك تأثيراً متبادلاً بين مكونات النموذج الوصفي لإدارة الأداء.

وأوضحت دراسة كوشنك (Kuchinke, 2002, 96 – 179) أن إدارة الموارد البشرية كأسلوب من أساليب إدارة الأداء يقوم على استقطاب الكفاءات البشرية من الموظفين وتدريبها وتحفيزها مما يؤثر إيجاباً على تمكين المنظمات من تقديم إنتاجها وخدماتها بكفاءة عالية، وزيادة الرضا الوظيفي وتحقيق الذات عند الموظفين بأكبر قدر، والاستفادة القصوى من جهود الموظفين، والمحافظة على استمرارية رغبة الأفراد في العمل في المنظمة.

وأظهرت دراسة غليسون وهاسبنس (Gleeson & Husbands, 2003, 499 – 511) تأثير إدارة الأداء وأنها تضيف قيمة إلى العمل، وتؤدي إلى إنجاز العمل بشكل صحيح وتطوير الموظفين، وتزيد من فهم الموظفين لوظائفهم، واكتشاف الأخطاء مبكراً.

وتوصلت دراسة جنقس ولوماس (Jennings & Lomas, 2003,369 – 383) إلى أن نظم إدارة الأداء تؤثر على أداء القادة إيجاباً بمساعدتهم على توزيع الأهداف على الوحدات، وتنمية قدرات الموظفين في المشاركة في حل المشكلات، وتحديد المعايير الرقابية على أداء الموظفين، وتحفيز الموظفين في اتجاه تحقيق الأهداف، والارتباط بين المنظمة والبيئة الخارجية.

كما بينت دراسة هاينس وآخرين (Haynes &others , 2003,75 – 89) آثار تطبيق إدارة الأداء ومعوقات التطبيق، فإدارة الإدارة أداة فاعلة لرسم السياسات والبرامج، وتنمية مشاركة الموظفين، وتحديد العلاقات والسلطات والمسئوليات، وأن إدارة الأداء تواجهها معوقات تتمثل في: مقاومة الموظفين لتطبيقها، وتعدد المستويات الإدارية، وعدم وجود اتصالات فاعلة، والازدواجية في تأدية الوظائف وعدم التنسيق، وعدم مرونة إجراءات تنفيذ الأعمال.

وأظهرت دراسة فيتزغرالد وآخرين (Fitzgerald & others, 2003, 91 – 105) أهمية تطبيق إدارة الأداء في تقييم الموظفين للتخلص من البيروقراطية، فبعد تعيين الموظفين في الوظائف المناسبة لقدراتهم تبرز الحاجة إلى تقييم أدائهم وتحديد مدى كفاءتهم في أداء أعمالهم، والذي يقوم على التقييم الدوري لأداء الموظفين، والأخذ في الاعتبار كلاً من الأداء الحالي للموظفين وقدراتهم المستقبلية.

وبينت دراسة فرانزين (Franzsen ,2003, 131 – 138) أن التحول إلى مجتمع المعرفة أظهر كثيراً من القيم التي تظهر الدرجات المختلفة في المنظمات الحديثة تتضمن بؤرة على طريق العمل والتعاون واستخدام مبدأ الشورى في مكان العمل وإنصاف وعدالة في علاقات العمل، ولابد من تبنى ثقافات جديدة من خلال القيادة والإستراتجيات الفاعلة والالتزام بتطبيق إدارة الأداء، كما بينت أن أنظمة التعليم لا تتوافق مع ممارسات إدارة الأداء، وأن هناك صعوبات تواجه

التطبيق تتمثل في: صعوبة قياس البراعة وتطوير دليل الأنظمة والإجراءات للأداء الأكاديمي.

وبينت دراسة كراوفورد وإيرلي (Crawford & Earley, 2004, 377 – 389) أن ممارسة القادة لإدارة الأداء يؤدي إلى تطوير العمل الإداري من منظور متكامل وتوضيح الرؤية والعمل بروح الفريق، وضمان الالتزام بالأهداف، واختيار الإجراءات التنفيذية التي تتسم بالمرونة، وتسهيل التعاون بين الموظفين من خلال القضاء على الازدواجية في توزيع المهام.

وبينت دراسة كريكلو (Kreklow,2006, 94 – 97) أن من مبادئ إدارة الأداء التخطيط الإستراتيجي، وإجراء الأداء المتطور، والتحسين المستمر، وإدارة الموارد المالية، وأن مبادئ إدارة الأداء متشابكة، وأن إدارة الأداء تساعد في المراقبة والتتبع والتحليل، وتوجيه أهداف المنظمة، وتحقيق رضا المستفيدين.

وأكدت دراسة نير (Nair, 2006,948 – 975): على وجود علاقة طردية إيجابية بين ممارسات إدارة الأداء والأداء المتميز، ونتائج تطوير الإدارة.

وأضحت دراسة متشجين وكوكنس (Mestchian & Cokins, 2006, 28 – 30): أن مفهوم إدارة الأداء مفهوم واسع يشمل توجيه الأداء في الاتجاه الصحيح، وأن من معايير إدارة الأداء التخطيط الإستراتيجي الذي يقوم على رؤية واضحة، والتركيز على استخدام تقنية المعلومات، والتركيز على الإدارة المالية، وأن إدارة الأداء حافز للمنظمات لتطوير وتجديد جهودهم وتحقيق الميزة التنافسية والاستفادة من الفرص، واستخدام مجموعة التقنيات النوعية والكمية.

وأظهرت دراسة بريد ورايت (Bryde, & Wright,2007,5 – 55) أن تطبيق إدارة الأداء يتطلب هياكل تنظيمية مرنة، وتوفير نظام فاعل لإدارة المعلومات، واستخدام التخطيط الإستراتيجي. كما بينت أن تطبيق إدارة الأداء في المنظمات ضرورة ملحة وحتمية، فهي تؤدي إلى اختصار الوقت والجهد والتكلفة وتعمل عل جودة الأداء.

وأوضحت دراسة أوكيش (Oakes,2007, 3 – 50) أن تطبيق إدارة الأداء في المنظمات يعد ضرورة تقتضي إلمام الموظفين بالقيمة المحسوسة لتطبقها وأن من خطوات تطبيق إدارة الأداء التخطيط الإستراتيجي، والتدريب، ومراجعة الأداء والأهداف، والربط بين الوظيفة والمهارات اللازمة لتأديتها.

واستنتجت دراسة اشيروود وآخرين (Isherwood & others,2007, 71 – 81) أن إدارة الأداء أداة فاعلة في التحفيز والتطوير وأن تطبيقها يتطلب بناء نظام معلوماتي تحتي فاعل، وثقافة تنظيمية تتيح المشاركة للموظفين، وقيادة عليا ذات كفاءة، والتخلص من البيروقراطية.

وتناولت دراسة موديل وآخرين (Modell & others, 2007, 453 – 475) المحاسبة الإدارية كعنصر من عناصر نظام إدارة الأداء بتطبيق الرقابة على أداء

الموظفين وسلوكياتهم، وفحص تطور ممارسة إدارة الأداء وأنها تؤدى إلى المرونة وأن من معوقات إدارة الأداء تعارض مبادرات الإصلاح في المنظمات وعدم تنسيقها مع بعضها البعض.

وبينت دراسة سترين (Strain,2009,67 – 84) أن إدارة الأداء متطلب رئيس للمنظمة الفاعلية ومن متطلبات تطبيق متطلبات إدارة الأداء، دعم القيادات العليا، ونشر ثقافة إدارة الأداء، وتأهيل الكوادر البشرية، وتعزيز البنية التحتية للاتصالات، وإعادة هيكلة البناء التنظيمي.

– التعليق على الدراسات السابقة:

بالنظر إلى الدراسات يتضح أن هناك أوجه تشابه واختلاف فيما بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية يظهر في:

– موضوع الدراسة:

تتفق الدراسات السابقة والدراسات الحالية من حيث مجال موضوعها وهو إدارة الأداء إلا أنها تختلف من حيث تناولها للموضوع حيث ركزت بعض الدراسات على أهمية تطبيق إدارة الأداء كدراسة هوفيش وسوهلر (Hughes, & Sohler, 1992)، ودراسة ينسكي وبارتش (Bartsch, & Repinski, 1996)، ودراسة نابوكر (Lonabocker, 2000)، ودراسة كوشنك (Kuchinke, 2002)، ودراسة غليسون وهاسبنس (Gleeson & Husbands, 2003)، ودراسة جنقس ولوماس (Jennings & Lomas, 2003)، ودراسة فيتزغرالد وآخرين (Fitzgerald& others, 2003)، ودراسة كراوفورد وإيرلي (Crawford & Earley, 2004).

وقد ركزت بعض الدراسات على تناول أهمية ومعوقات تطبيق إدارة الأداء كدراسة لونفنيكر وفينك (Longenecker & Fink, 2001)، ودراسة هاينس وآخرين (Haynes & others, 2003)، ودراسة فرانزين (Franzsen, 2003)، وتناولت بعض الدراسات متطلبات تطبيق إدارة الأداء كدراسة ستوري (Storey, 2002)، ودراسة بريد ورايت (Bryde, & Wright, 2007)، ودراسة اشيروود وآخرين (Isherwood & others, 2007). وتناولت دراسة نير (Nair, 2006) إبراز وجود علاقة بين تطبيق إدارة الأداء ومتغير التميز والتطوير في الأداء. في حين تناولت بعض الدراسات معايير مكونات إدارة الأداء كدراسة ديفس (Davis, 1995)، ودراسة غلي (Gilley, 2000)، ودراسة ميلار وآخرين (Millar & others, 2001)، ودراسة وينغروف (Wingrove, 2002)، ودراسة كريكلو (Kreklow, 2006)، ودراسة متشجين وكوكنس (Mestchian & Cokins, 2006)، واقتصرت دراسة موديل وآخرين (Modell & others, 2007) على المحاسبة كمعيار من معايير إدارة الأداء وجمعت دراسة لونابوكر (Onabocker, 2000) بين تناول أهمية التطبيق والمكونات. وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات التي تناولت معايير مكونات إدارة الأداء غير

أن هذه الدراسة استخدمت النموذج الذي يتصف بالنظرة الشمولية لكل عناصر إدارة الأداء وجمعت في دراستها بين الجوانب النظرية والتطبيقية في حين أن الدراسات السابقة اقتصر كل منها على بعض مكونات معايير إدارة الأداء كما أنها اقتصرت في تناولها على الجوانب النظرية.

— البيئة الثقافية

أجريت جميع الدراسات السابقة في بيئات أجنبية في حين أن الدراسة الحالية أجريت في المملكة العربية السعودية.

— المنهج والطريقة

اعتمدت الدراسات السابقة في أدبياتها على الكتب والدراسات والوثائق معتمدة على المنهج الوثائقي (المكتبي) في حين جمعت الدراسة الحالية بين المنهج الكمي (الوصفي المسحي) والمنهج النوعي (الملاحظة المباشرة).

— أهمية الدراسات السابقة للدراسة الحالية

أفادت الدراسات السابقة الدراسة الحالية من حيث إنها حققت ما يلي: أوضحت متطلبات تطبيق إدارة الأداء الفاعلة، وبينت الآثار الإيجابية المتوقعة من تطبيق إدارة الأداء، والمعوقات التي قد تحول دون توافر المعايير الفاعلة لإدارة الأداء.كما أوضحت بأنه لا يوجد نموذج موحد لتطبيقات إدارة الأداء، وإنما تختلف الأساليب باختلافات البيئات الثقافية، والإمكانات المادية والبشرية. كما ساهم الوقوف على الإطار النظري الذي احتوته الدراسات؛ في تحديد الإطار النظري للدراسة الحالية عن تطبيقات إدارة الأداء وتكوين تصور شامل لموضوع الدراسة الحالية من حيث أهدافها، وأهميتها، ومنهج الدراسة، وإعداد الاستبانة الخاصة بالدراسة الحالية من حيث المجالات، والعبارات التي يحتويها كل مجال، ومقياس تدرج الإجابات، وتحديد الأساليب الإحصائية.

المنهج وإجراءات الدراسة الميدانية

— منهج الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة جمعت الدراسة بين نوعين من المناهج: المنهج الكمي والنوعي على النحو التالي:

أ — المنهج الوصفي المسحي

اُستُخدِمَ لملاءمته لهذه الدراسة، لأنه يهتم بتوفير أوصاف دقيقة عن الظاهرة المراد دراستها، عن طريق جمع البيانات، ووصف الطرق المستخدمة. كما يعين في تنظيم هذه البيانات، ووصف النتائج، وتفسيرها في عبارات واضحة؛ لاستخلاص تعميمات ذات مغزى (عدس: ١٩٩٧: ١٨٥). تؤدي إلى الإفادة منها في مجال تطبيق إدارة الأداء في الإدارات العامة للتربية والتعليم ولتحقيق ذلك تم اتباع الخطوات التالية:

— دراسة نظرية في الكتب والدراسات ذات العلاقة بالموضوع ومقاييس مكونات إدارة الأداء للأجهزة الحكومية.

— دراسة ميدانية بإعداد مقياس معياري عن مكونات إدارة الأداء لتشخيص الواقع بموضوعية.

ب – المنهج النوعي: الإثنوجرافيك (الحلقي): الذي يعتمد على دراسة الظاهرة في سياقها الطبيعي باعتبارها مصدراً مباشراً للبيانات بمعنى البحث عن الحقيقة من أفواه الأفراد أو من الوثائق ذات العلاقة المباشرة بموضوع البحث ثم تحليلها وتفسيرها (عباس، ٥٠ ،٢٠٠٩). ولتحقيق ذلك تمت عملية جمع البيانات باستخدام الملاحظة غير المباشرة: حيث تم مراجعة وفحص ودراسة وتحليل عدد من الوثائق التي تتعلق بمكونات إدارة الأداء مجال الدراسة الحالية.

– مجتمع وعينة الدراسة:

طُبِّقت الدراسة على جميع أفراد المجتمع الأصلي الذي تألف من (٢٨٠) فردٍ من القياديين والقياديات في الإدارات العامة للتربية والتعليم للبنين والبنات بالمناطق التعليمية في كل من: الرياض، المدينة المنورة، الدمام، تبوك، أبها. الذي تم تحديده في ضوء الهيكل التنظيمي للإدارات العامة للتربية والتعليم في المناطق لعام ١٤٢٩/ ١٤٣٠هـ (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٩/ ١٤٣٠هـ) منهم (١٥٠) من القياديين في الإدارات العامة للتربية والتعليم المسئولة عن تعليم البنين و(١٣٠) من القيادات الإدارية في الإدارات العامة للتربية والتعليم المسئولة عن تعليم البنات، واستجاب منهم بعد الفاقد واستبعاد الاستبانات الغير صالحة للاستخدام (٢٢١) فردٍ بنسبة (٧٩٪) من المجتمع الأصلي للدراسة منهم (١٢٠) من القياديين في الإدارات العامة للتربية والتعليم للبنين بنسبة (٨٠ ٪) من المجتمع الأصلي للدراسة و(١٠١) من القيادات في الإدارات العامة للتربية والتعليم للبنات بنسبة (٧٨ ٪) من المجتمع الأصلي للدراسة. ويوضح الجدول رقم (١) توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقاً لخصائص المجتمع على النحو التالي:

الجدول رقم (١). توزيع أفراد مجتمع الدراسة في الإدارات العامة للتربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية تبعاً للنوع، المكان الجغرافي، المستوى العلمي، الإعداد التربوي، الخبرة العملية، الدورات التدريبية في مجال العمل الإداري ن = ٢٢١.

البيان	الفئة	العدد	النسبة المئوية
النوع	ذكر (بنين)	١٢٠	٥٤,٣٪
	إناث (بنات)	١٠١	٤٥,٧٪
المكان الجغرافي (الإدارات التعليمية بالمناطق)	الرياض	٤٢	١٩,٠٪
	المدينة المنورة	٤٦	٢٠,٨٪
	الدمام	٤٣	١٩,٥٪
	تبوك	٤٥	٢٠,٤٪
	أبها	٤٥	٢٠,٤٪
المستوى العلمي	كلية متوسطة	١١	٥,٠٪
	جامعي	١٤٩	٦٧,٤٪
	ماجستير	١٨	٨,١٪
	دكتوراه	٢٣	١٠,٤٪
	لم يجيبوا	٢٠	٩,١٪

تابع الجدول رقم (١).

البيان	الفئة	العدد	النسبة المئوية
الإعداد التربوي	تربوي	١٣٠	٥٨,٨٪
	غير تربوي	٦٩	٣١,٢٪
	لم يجيبوا	٢٢	١٠,٠٪
الخبرة العملية	خبرة قصيرة من (١ إلى أقل من ٥) سنوات	١٥	٦,٨٪
	خبرة متوسطة من (٦ إلى أقل من ١٠) سنوات	٨	٣,٦٪
	خبرة طويلة (أكثر من ١٠) سنوات	١٨١	٨١,٩٪
	لم يجيبوا	١٧	٧,٧٪
الدورات التدريبية	حاصلين على دورات تدريبية	١٠٤	٤٧,١٪
	غير حاصلين على دورات تدريبية	١٠٢	٤٦,٢٪
	لم يجيبوا	١٥	٦,٨٪

يتضح من الجدول رقم (١) ما يلي:

- أنَّ أكبر نسبة من أفراد مجتمع الدراسة من القيـاديين الإداريـين مـن الـذكور في الإدارات العامـة للتربية والتعليم المسئولة عن تعليم البنين، حيث بلغت نسبتهم ٥٤,٣٪. في حين بلغت نسبة القيـاديين الإداريـين من الإناث في الإدارات العامة للتربية والتعليم المسئولة عن تعليم البنات ٤٥,٧٪.

- أنَّ نسبة أفراد مجتمع الدراسة في المدينة المنورة بلغت ٢٠,٨٪، ثـم تبوك بنسبة ٢٠,٤٪، وأبها الـتي حصلت على نفس النسبة ٢٠,٤٪، ثـم الـدمام بنسبة ١٩,٥٪، ثم الرياض بنسبة ١٩,٠٪، على التوالي.

- أنَّ أفراد مجتمع الدراسة ينقسمون من حيث المستوى العلمي إلى أربعة مستويات: الحاصلين على شهـادة الكلية المتوسطة بنسبة ٥,٠٪، الحاصلين على الشهادة الجامعية بنسبة ٦٧,٤٪، الحاصلين على درجة الماجستير بنسبة ٨,١٪، الحاصلين على درجة الدكتوراه بنسبة ١٠,٤٪. أما الـذين لم يجيبـوا عـن تحديـد المستوى العلمي فبلغت نسبتهم ٩,١٪.

- أنَّ أفراد عينة مجتمع الدراسة الحاصلين على إعداد تربوي بلغت نسبتهم ٥٨,٨٪ في حين بلغت نسبة غير الحاصلين على إعـداد تربوي ٣١,٢٪.أمـا الـذين لم يجيبوا عن تحديد المؤهل الدراسي فبلغت نسبتهم ١٠,٠٪.

- أنَّ خبرة أفراد مجتمع الدراسة تتراوح ما بين (١ – أكثر من ١٠) سنوات، وأنَّ أكبر نسبة من أفراد الدراسة من فئة الخبرة العملية الطويلة (أكثر من ١٠) سنوات بنسبة ٨١,٩٪، يليها فئة الخبرة العملية القصيرة (١ إلى أقل مـن ٥) سـنوات بنسبة ٦,٨٪، يليهـا الخبرة العمليـة المتوسـطة (٥ إلى أقـل مـن ١٠) سـنوات بنسبة ٣,٦٪. أما الذين لم يجيبوا عـن تحديد الخبرة العملية في مجال عملهم فبلغت نسبتهم ٧,٧٪.

- أنَّ أفراد عينة مجتمع الدراسة الحاصلين على دورات تدريبية بلغت نسبتهم ٤٧,١٪ في حين بلغت نسبة غير الحاصلين على دورات تدريبية ٣١,٢٪. بينما بلغت نسبة الذين لم يجيبوا عن تحديد الحصول على دورات تدريبية ٦,٨٪.

وتم التعامل مع متغيري النوع (الذكر، أنثى) والمكان الجغرافي إحصائيا لدلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة تبعا لهذين المتغيرين لإبراز مدى تطبيق إدارة الأداء في الإدارات العامة للتربية والتعليم المسئولة عن البنين والبنات كل على حدة وكذلك في كل إدارة من إدارات التربية والتعليم في المناطق المختلفة في المملكة العربية السعودية.

- أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد في جمع المعلومات على الأدوات التالية:

١ - الاستبانة:

تم اتباع الخطوات التالية في تصميم استبانة الدراسة لتصبح صالحة للاستخدام:

- تحديد هدف الاستبانة: هدفت الاستبانة إلى معرفة معلومات عامة عن: النوع (ذكر، أنثى)، المكان الجغرافي (المناطق التعليمية)، المستوى العلمي، الإعداد التربوي، الخبرة العملية، المشاركة في الدورات التدريبية في مجال العمل الإداري. ومعرفة إجابات أفراد عينة الدراسة عن المعلومات الأساسية المتعلقة بمدى توافر معايير مكونات إدارة الأداء في الإدارات العامة للتربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية.

- البناء المبدئي للاستبانة: تم البناء المبدئي لاستبانة الدراسة عن طريق القيام بالاطلاع على الأدب التربوي المتوافر في مجال إدارة الأداء، ومعايير قياس الأداء المتميز. وقد تألفت الاستبانة في صورتها المبدئية من ١٢٥ عبارة موزعة على سبعة مجالات هي: الإدارة الإستراتيجية، إدارة الموارد المالية، إدارة الموارد البشرية، مبادرات الأداء المتميز للموظفين، نظم وتقنيات المعلومات، هندسة الإجراءات التنفيذية للعمل، نظام المساءلة والمحاسبية.

- صدق الاستبانة Validity: يُقصَدُ بصدق الاستبانة: أن تقيس ما أُعِدَّت من أجل قياسه فعلاً، أي تقيس الوظيفة التي أعدت للقياس، ولا تقيس شيئًا مختلفًا عنها (العنزي، ١٦٥: ١٩٩٩) وقد تم التأكد من ذلك عن طريق:

- الصدق الظاهري Validily Face (آراء المحكمين): لتحقيق صدق الاستبانة ومدى ملاءمتها وصلاحيتها لغايات الدراسة تم عرضها في صورتها المبدئية على مجموعة من المُحكّمين، بلغ عددهم ١٠ محكمين، استجاب منهم ٨ محكمين؛ لمعرفة آرائهم حول مناسبة العبارة للمجال والفئة المعروضة عليهم (القياديين والقياديات) في الإدارات العامة للتربية والتعليم، ووضوح صياغتها، وإضافة أي عبارة يرون أنها مهمة، وكتابة أي اقتراح حول الاستبانة بصفة عامة. وقد أُعتُبرت نسبة ٨٠٪ من آراء المحكمين معيارًا للحكم على صلاحية العبارة، وفي

ضـوء نتـائج آراء المحكمـين تم تَقَبُّـل العبـارات الـتي اتفـق المُحكِّمـون على انتمائهـا لكـل مجـال، وحـذف العبـارات المكررة، وتعديل صياغة بعض العبارات.

— **صدق المحتــوى Content Validity**: للتأكـد من تمثيل مجالات وعبارات الاستبانة للمحتوى المراد قياسه تم حساب معامل الارتباط بين كل مجال والدرجة الكلية للاستبانة، وبين كل مجال والمجالات الفرعية الأخرى المكونة للاستبانة، وذلك بتطبيق معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient، حيث اتضح أن قيم معاملات الارتباط عالية، وكلها ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠١. مما يؤكد تمثيل العبارات للموضوع الذي صُمِّمَتْ من أجله، وانتماء العبارات للمجال الذي صُنِّفت فيه.

— **ثبات الاستبانة**: للتأكد من ثبات الاستبانة — تعطي نفس النتائج ما إذا طُبقت أكثر من مرة تحت ظروف مماثلة — تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار حيث تم توزيع الاستبانة على (٢٠) من القياديين الإداريين وبعد أسبوعين تم إعادة الاختبار ومن ثم حساب معامل الارتباط بين الاختيارين بحسابه من القيمة التامة وفقا لمعامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient، فكانت قيمة معامل الارتباط لمكونات إدارة الأداء ٠,٩٧ عند مستوى دلالة ٠,٠٠١، أما قيمة معامل الارتباط لكل مكون من مكونات إدارة الأداء فبلغت على النحو التالي: (انظر الجدول رقم ٢):

الجدول رقم (٢). قيم معاملات الارتباط لكل مكون من مكونات إدارة الأداء بين التطبيق الأول والثاني للاستبانة لتحديد ثباتها ن = ٢٠.

إدارة الأداء	مدى توافر معايير مكونات إدارة الأداء		
	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة الفعلية	الدلالة الإحصائية عند ٠,٠٥
الإدارة الإستراتيجية.	٠,٩٤	٠,٠٠١	دالة
إدارة الموارد المالية.	٠,٩٦	٠,٠٠١	دالة
إدارة المواد البشرية.	٠,٩٨	٠,٠٠١	دالة
مبادرات الأداء المتميز للموظفين.	٠,٩٥	٠,٠٠١	دالة
نظم وتقنيات المعلومات.	٠,٩٧	٠,٠٠١	دالة
هندسة الإجراءات التنفيذية للعمل	٠,٩٤	٠,٠٠١	دالة
نظام المساءلة والمحاسبية.	٠,٩٥	٠,٠٠١	دالة
المتوسط العام لإدارة الأداء.	٠,٩٧	٠,٠٠١	دالة

ومن هنا يتضح أن معامل ارتباط الاستبانة يُعَدُّ من الوجهة الإحصائية عاليًا بدرجة كبيرة وبدلالة إحصائية عالية، مما جعل أداة الدراسة صالحة للاستخدام.

— **الصورة النهائية للاستبانة**: تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من جزأين:

— **الجزء الأول**: تكون من معلومات عامة عما يلي: النوع (ذكر، أنثى) المكان الجغرافي (المناطق التعليمة)، المستوى العلمي، الإعداد التربوي، الخبرة العملية، المشاركة في الدورات التدريبية في مجال العمل الإداري.

— **الجـــزء الثـــاني**: اشتمل على المعلومات الأساسية للدارسة. وهو مكون من ١٠٨ عبارة موزعة

على سبعة مجالات هي: الإدارة الإستراتيجية، إدارة الموارد المالية، إدارة الموارد البشرية، مبادرات الأداء المتميز للموظفين، نظم وتقنيات المعلومات، هندسة الإجراءات التنفيذية للعمل، نظام المساءلة والمحاسبية:

"انظر الملحق رقم (١)"

٢ – الملاحظة غير المباشرة:

حيث تم مراجعة وفحص ودراسة وتحليل عدد من الوثائق التي تتعلق بمكونات إدارة الأداء مجال الدراسة الحالية حيث تم مراجعة الوثائق الخاصة بالتخطيط الاستراتيجي من حيث الرؤيا، والرسالة، والقيم، وتحليل البيئة الداخلية (ثقافة المنظمة، الهيكل التنظيمي، الموارد) والبيئة الخارجية (متغيرات العصر، التهديدات الاجتماعية والاقتصادية والتقنية والتشريعية والثقافية) والوثائق الخاصة بإدارة الموارد المالية من حيث (كيفية تحديد الاحتياجات المالية، وإعداد الموازنات، ومدى الالتزام بإعداد الموازنات، وخطط التدقيق، ومستوى تنفيذ الموازنة، ونظام التقارير المالية) والوثائق الخاصة بإدارة الموارد البشرية من حيث (سياسة التوظيف ومحتوى برامج التدريب والتطوير، وسياسة الحوافز، وتقييم ومراجعة أداء الموظفين)، ومراجعة بعض تقارير الأداء الوظيفي للموظفين لتحديد مبادرات الأداء المتميز للموظفين من حيث (الأداء والإنجاز، المبادأة والإبداع، التعاون والالتزام الوظيفي، المشاركة وتحمل المسئولية)، والوثائق الخاصة باستخدام نظم وتقنيات المعلومات من حيث (المكونات المادية والبرامج، والبنية التحتية، والإمكانات البشرية). والوثائق الخاصة باللوائح والأنظمة المنظمة للإجراءات التنفيذية للعمل من حيث (وصف الخدمات، والنظم التي تحكم أداء العمل، صياغة اللوائح والأنظمة، إجراءات تنفيذ الخدمات، متطلبات الحصول على الخدمات، تصميم إجراءات الخدمة، توفير الأدلة الإرشادية)، والوثائق التنظيمية والتشريعية الخاصة بنظام المحاسبة والمساءلة من حيث (تحديد نطاق المسئولية والصلاحية، تعزيز الولاء للوظيفة والمنظمة والوطن، وسائل الرقابة الخارجية، الاستماع إلى وجهة نظر الموظفين وشكواهم، معايير متابعة الموظفين والإحاطة بسلوكياتهم).

– جمع المعلومات:

اتبعت الخطوات التالية لجمع المعلومات اللازمة للدراسة وهي:

– الحصول على موافقة الإدارة العامة للبحوث والدراسات التابعة للتطوير التربوي لوزارة التربية والتعليم على تطبيق الاستبانة في الإدارات العامة للتربية والتعليم للبنين والبنات في كل من الرياض، المدينة المنورة، الدمام، تبوك، أبها.

– توزيع استبانات الدراسة بمساندة الإدارة العامة للبحوث والدراسات التابعة للتطوير التربوي لوزارة التربية والتعليم. وقد استغرق التوزيع والجمع ستين يومًا، وقد تمت مراعاة القواعد التالية أثناء التوزيع: توضيح الغرض من الدراسة، وطريقة الإجابة عليها، وأهمية التعاون في دقة تدوين الإجابة.

وليس ضرورياً ذكر الاسم، كما تم تحديد يوم وتاريخ تسليم الاستبانات في مدة لا تتجاوز ثلاثة أسابيع.

— تأمين أفضل إجراءات للتطبيق، حيث وضعت استبانة كل فرد من أفراد عينة الدراسة في مظروف خاص بها، وطلب تغليف المظروف بعد الانتهاء للحصول على إجابات صريحة.

وبعد جمع الاستبانات تم مراجعتها للتأكد من صلاحيتها للاستخدام بمراعاة المستجيبين لتعليماتها وهي: الإجابة على كامل الاستبانة بدقة، ووضع إجابة واحدة فقط في معيار تدرج الإجابات، حيث بلغ عدد الاستبانات العائدة والصالحة للاستخدام ٢٢١ استبانة بنسبة ٧٩٪.

— **الأساليب الإحصائية:**

تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة وهي: التكرارات، والنسبة المئوية، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، واختبار [ت] T.test في حالة وجود مجموعتين في المتغيرات المستقلة، وتحليل التباين الأحادي A one way Analysis of Variance في حالة وجود أكثر من مجموعتين في المتغيرات المستقلة، ومعامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient لحساب العلاقة بين مكونات إدارة الأداء، ومعامل ارتباط ثبات الاستبانة، وصدق المحتوى.

— **تحليل المعلومات:**

بعد أن تم إدخال المعلومات في الحاسب الآلي ومراجعتها، تم تحليل معلومات الدراسة شخصيًا باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) (الإصدار الرابع عشر). حيث أعطيت درجات محددة لكل حقل من حقول الإجابات، وقد أعطيت الإجابات المتعلقة بتوافر معايير مكونات إدارة الأداء القيم الرقمية التالية: تتوافر بدرجة كبيرة جداً ٥ درجات، تتوافر بدرجة كبيرة ٤ درجات، تتوافر بدرجة متوسطة ٣ درجات، تتوافر بدرجة ضعيفة ٢ درجة، تتوافر بدرجة ضعيفة جداً ١ درجة. وتم إعطاء رموز معينة للمعلومات العامة عن أفراد مجتمع الدراسة وتضمن التحليل المعلومات الأساسية المتعلقة بمكونات إدارة الأداء، والمعلومات العامة عن أفراد مجتمع الدراسة: النوع (ذكر، أنثى)، والمكان الجغرافي (المناطق التعليمية)، والمستوى العلمي، والإعداد التربوي، والخبرة العملية، والمشاركة في الدورات التدريبية في مجال العمل الإداري. وقد كانت الدلالة الإحصائية المختارة لجميع الاختبارات ٠,٠٥.

وفي تحليل نتائج الملاحظة غير المباشرة بمراجعة وتحليل الوثائق تم الاعتماد على الأسلوب الاستقرائي الذي يعتمد على تسجيل الأفكار المجردة والمواضيع والمفاهيم المستنبطة من مراجعة وتحليل الوثائق ومن ثم المواءمة بين المعلومات التي تم الحصول عليها وبين عبارات ونتائج استبانة الدراسة الحالية.

- إجابة ومناقشة أسئلة الدراسة:

- الإجابة على السؤال الأول الرئيس:

ما مدى توافر معايير مكونات إدارة الأداء في الإدارات العامة للتربية والتعليم المسئولة عن تعليم البنين والبنات بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر القيادات الإدارية؟. (انظر الجدول رقم (٣)).

الجدول رقم (٣). قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء القيادات الإدارية حول مدى توافر معايير مكونات إدارة الأداء في الإدارات العامة للتربية والتعليم للبنين والبنات بالمملكة العربية السعودية.

إدارة الأداء	عينة الدراسة ن = ٢٢١		
	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الترتيب
الإدارة الإستراتيجية.	٢,٩٦	٠,٧٦	٧
إدارة للموارد المالية.	٣,٣٥	٠,٨٠	١
إدارة للمواد البشرية.	٢,٩٧	٠,٨٦	٦
مبادرات الأداء المتميز للموظفين.	٣,٠١	٠,٩٨	٥
نظم وتقنيات المعلومات.	٣,١٦	٠,٩٠	٣
هندسة الإجراءات التنفيذية للعمل	٣,١٣	٠,٩٧	٤
نظام المساءلة والمحاسبية.	٣,٣٣	٠,٩٧	٢
المتوسط العام لإدارة الأداء.	٣,١٤	٠,٧٠	

* - المتوسطات الحسابية للتقديرات من(٣,٥٠ - فأعلى) تقابل بدرجة عالية.
- المتوسطات الحسابية للتقديرات من (٢,٥ - ٣,٤٩) تقابل بدرجة متوسطة.
- المتوسطات الحسابية للتقديرات من (٢,٤٩ - فأقل) تقابل بدرجة ضعيفة.

يتضح من الجدول رقم (٣): أن المتوسط الحسابي العام لآراء القيادات الإدارية حول مدى توافر معايير إدارة الأداء في الإدارات العامة للتربية والتعليم للبنين والبنات بالمملكة العربية السعودية بلغ (٣,١٤). وأن المتوسطات الحسابية لتوافر كل مكون من مكونات إدارة الأداء تراوحت ما بين (٣,٣٥ - ٢,٩٦) وهذا يدل على إدارة الأداء وكل مكون من مكوناتها يتوافر في الإدارات العامة للتربية والتعليم بدرجة متوسطة. وربما يرجع ذلك إلى أن تعهد والتزام القيادات الإدارية بتطبيق إدارة الأداء لتحقيق الميزة التنافسية، ونشر ثقافة الأداء المتميز، وإحساس الموظفين بمسئوليتهم في رفع كفاءة الأداء، والرضا والولاء والانتماء للمنظمة ليس بالقدر الكافي، كما قد يرجع إلى قلة توافر الكوادر المدربة، وغياب المعايير الموضوعية لقياس الأداء، وعدم توافر نظام فاعل لإدارة المعلومات، وضعف البنية التحتية لتقنية المعلومات، والاعتماد على أنظمة ثقافة لا تتيح المشاركة بالمستوى المطلوب، ووجود هياكل تنظيمية معقدة تعتمد على البيروقراطية، والروتين، وتعدد المستويات الإدارية، وافتقار نظام عادل للحوافز، وعدم مرونة الاتصال وإجراءات العمل، والازدواجية في تأدية الوظائف وعدم تحديد معايير للوظائف، والقيادة الإدارية غير الفاعلة. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة هوفيش وسوهلر (Hughes,& Sohler, 1992) التي بينت أن الأنظمة السائدة في المنظمات التربوية تحد من فاعلية تطبيق إدارة الأداء بالشكل الذي يحقق أفضل النتائج، ودراسة ميلار وآخرين (Millar & others, 2001) التي أثبتت أن مستوى تطبيق إدارة الأداء في المنظمات

التربوية أقل من المستوى المطلوب، ودراسة لونفنيكر وفينك(Longenecker & Fink, 2001) التي بينت عدم التكافؤ بين معايير إدارة الأداء وأنظمة المنظمات، ودراسة ستوري (Storey, 2002) التي أثبتت أن تطبيق إدارة الأداء أقل من الطموحات، ودراسة فرانزين (Franzsen, 2003) التي أظهرت أن أنظمة التعليم لا تتوافق مع ممارسات إدارة الأداء.

كما يتضح من الجدول رقم (٣): أنه قد جاء في المرتبة الأول من حيث درجة التوافر إدارة الموارد المالية بمتوسط حسابي (٣,٣٥) وبدرجة متوسطة، وظهر في المرتبة الثانية نظام المساءلة والمحاسبية بمتوسط حسابي (٣,٣٣) وبدرجة متوسطة، وجاء في المرتبة الثالثة استخدام نظم وتقنيات المعلومات بمتوسط حسابي (٣,١٦) وبدرجة متوسطة. وجاء في المرتبة الرابعة هندسة الإجراءات التنفيذية للعمل بمتوسط حسابي (٣,١٣) وبدرجة متوسطة. وظهر في المرتبة الخامسة مبادرات الأداء المتميز للموظفين بمتوسط حسابي (٣,٠١) وبدرجة متوسطة. وحصل على المرتبة السادسة إدارة الموارد البشرية بمتوسط حسابي (٢,٩٧) وبدرجة متوسطة. وجاء في المرتبة الأخيرة السابعة الإدارة الإستراتيجية بمتوسط (٢,٩٦) وبدرجة متوسطة.

– السؤال الفرعي الأول:ما مدى توافر معايير أداء الإدارة الإستراتيجية في الإدارات العامة للتربية والتعليم؟. (انظر الجدول رقم (٤)).

الجدول رقم (٤). قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء القيادات الإدارية حول مدى توافر معايير أداء الإدارة الإستراتيجية في الإدارات العامة للتربية والتعليم للبنين والبنات مرتبة تنازلياً (ن =٢٢١).

الترتيب	رقم العبارة	الإدارة الإستراتيجية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	١١	تحديد آليات إجرائية لتنفيذ التصورات المستقبلية.	٣,٣٦	٠,٩٨
٢	٣	وضع رسالة وأهداف وخطط الإدارات العامة للتربية والتعليم في ضوء الأهداف العامة للدولة.	٣,٢٤	٠,٩٨
٣	١٠	اختيار ما هو أفضل من البدائل استجابة للظروف التي تشكل بيئة ديناميكية.	٣,٠٧	٠,٩٣
٤	١٧	تقيم الأداء بمراجعة التحسينات الجديدة وتحديد الإجراءات التصحيحية على المدى الطويل.	٣,٠٤	٠,٩٩
٥	٤	مشاركة الأقسام في تحديد الرسالة والأهداف.	٣,٠٢	٠,٩٨
٦	١٢	تحديد الخطوات الإجرائية لتنفيذ الخطط بأطر زمنية.	٣,٠١	٠,٩٤
٧	١٨	الحصول على استرجاع فوري عن الأداء لمقارنة ما حدث فعلاً بالمخطط	٣,٠٠	٠,٩٨
٨	٦	التأكيد على استيعاب العاملين لرسالة وأهداف إدارات التربية والتعليم ورؤيتها بشكل متقارب.	٢,٩٧	٠,٩٢
٩	١٣	توضيح معايير السلوك التي تتوقعها من الموظفين لتنفيذ الخطة	٢,٩٦	٠,٩٤
١٠	١	تحديد الرسالة التي تسعى إلى تحقيقها في جمل واضحة تتضمن: الرؤيا الإستراتيجية، والقيم الأساسية، والقوى الدافعة.	٢,٩٥	٠,٩٦
١١	٥	تحديث الرسالة والأهداف بما يتلاءم مع المستجدات والتغيرات	٢,٩٢	٠,٩٦

تابع الجدول رقم (٤).

الترتيب	رقم العبارة	الإدارة الإستراتيجية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١٢	١٦	متابعة تطبيق الخطة بانتظام للتحقق من الإنجاز ولمنع وقوع الخطأ قبل وقوعه	٢,٩٠	٠,٩٣
١٢ م	١٩	وضع خطط قابلة للتحقق باستخدام الموارد المتاحة لتحقيق الأهداف.	٢,٩٠	٠,٩٨
١٤	٨	تحليل البيئة الخارجية (الاقتصادية، التقنية، الثقافية، الاجتماعية، والقوى التشريعية) المؤثرة على القرارات التنظيمية بصفة مستمرة لاستغلال الفرص في التطوير والتغيير ومقاومة التهديدات.	٢,٨٨	٠,٩٦
١٥	٧	الاعتماد على قواعد معلومات موثقة في إعداد الخطط.	٢,٧٧	٠,٩٨
١٦	٩	تحليل البيئة الداخلية (الهيكل التنظيمي،الثقافة،الموارد) لمعرفة جوانب القوة والضعف لإصلاح الضعف في الأنظمة الإدارية والأداء، وإدخال أساليب العمل الحديثة التي تودي إلى تحقيق التميز.	٢,٦٠	٠,٩٨
١٧	٢	تحويل الرؤية والرسالة الإستراتيجية إلى أهداف قابلة للقياس.	٢,٥١	٠,٩٤
١٨	١٥	الالتزام بتطبيق الخطط التي وضعت في الواقع.	٢,٥٠	٠,٩٩
١٩	١٤	ترابط عناصر الخطة والرؤية والرسالة والأهداف والآليات.	٢,٤٩	٠,٩٦
		المتوسط العام للإدارة الإستراتيجية	٢,٩٦	٠,٧٥

يتضح من الجدول رقم (٤): أن المتوسط الحسابي العام لآراء القيادات الإدارية حول مدى توافر معايير أداء الإدارة الإستراتيجية في الإدارات العامة للتربية والتعليم للبنين والبنات بالمملكة العربية السعودية بلغ (٢.٩٦). وأن المتوسطات الحسابية لتوافر كل معيار من المعايير تراوحت مابين (٣.٣٦ – ٢.٤٩) وهذا يدل على أن أداء الإدارة الإستراتيجية وكل معيار من معاييرها يتوافر في الإدارات العامة للتربية والتعليم بدرجة متوسطة.

وباستخدام أسلوب الاستقراء والمواءمة بين نتائج الملاحظة غير المباشرة بمراجعة وتحليل الوثائق المتعلقة بالتخطيط الإستراتيجي من حيث (الرؤيا، والرسالة، والقيم، وتحليل البيئة الداخلية (ثقافة المنظمة، الهيكل التنظيمي، الموارد) والبيئة الخارجية (متغيرات العصر التهديدات الاجتماعية والاقتصادية والتقنية والتشريعية، والثقافية) ونتائج استبانة الدراسة تبين أن الإدارات العامة للتربية والتعليم ليست لها رسالة وأهداف واضحة ومحددة ومعلنة للموظفين والمجتمع الذي يستفيد من خدماتها فهي موجودة ضمناً، كما أنها لا تحرص على وضع أهداف متجددة في ضوء التغيرات البيئية الخارجية، وتعمل بمعزل عن البيئة الخارجية فهي لا تستفيد من الفرص والمخاطر، وأن الهياكل وثقافة المنظمة ثابتة غير متجددة بما يسمح بالتفاعل مع الأساليب المتميزة في الأداء، وعدم وجود جهات متخصصة وفرق عمل لتطبيق المهام الأساسية للإدارة الإستراتيجية. وربما يرجع ذلك إلى أن تكامل منظومة السياسات التي تنظم عمل الموظفين بالإدارات العامة للتربية والتعليم ومستويات الأداء، والمواءمة بين الهياكل التنظيمية السائدة وتطبيق الإدارة الإستراتيجية، والتميز بالمرونة والقابلية للتكيف مع التحديات

الخارجية والداخلية، وتوافر القيادة الفاعلة التي تتولى وضع الأسس والمعايير لتطبيق الخطط والسياسات واتخاذ القرارات وقيم وأخلاقيات العمل لتحقيق التميز، ومستوى التقييم والآليات في متابعة وتقييم إنجازات الخطط الإستراتيجية غير متوافرة بالقدر الكافي. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة وينغروف (Wingrove,2002) التي أظهرت أن تطبيق الإدارة الإستراتيجية في المنظمات بدرجة أقل من المستوى المطلوب.

– السؤال الفرعي الثاني: ما مدى توافر معايير أداء إدارة الموارد المالية في الإدارات العامة للتربية والتعليم؟. (انظر الجدول رقم (٥)).

الجدول رقم (٥). قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء القيادات الإدارية حول مدى توافر معايير أداء إدارة الموارد المالية في الإدارات العامة للتربية والتعليم للبنين والبنات مرتبة تنازلياً (ن =٢٢١).

الترتيب	رقم العبارة	إدارة الموارد المالية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٧	وضع برامج لترشيد الإنفاق والحد منه على أن لا يكون على حساب الجودة.	٣,٤٩	٠,٩٨
٢	٤	آليات وخطط لرصد الموازنات.	٣,٤٨	٠,٩٨
٣	٥	نظام فعال لمراجعة الإنفاق المالي والاستفادة من نتائج المراجعة لتصحيح الانحرافات.	٣,٤٥	٠,٩٩
٤	٦	تحديد معايير ومقاييس لضبط المصاريف.	٣,٤٣	٠,٩٩
٥	٩	إعداد تقارير سنوية عن المصروفات الجارية والرأسمالية يمكن الاستفادة منها وتعكس الانعكاسات المالية للمشروعات.	٣,٤٢	٠,٩٨
٦	١١	بناء نظام معلومات مالية يوفر معلومات عن حجم المخصصات ومستوى الإنفاق منها وبما يدعم عمليات صنع القرار.	٣,٤١	٠,٩٧
٧	٣	تحليل النتائج والإنجازات مقارنة بالموارد المالية المعتمدة.	٣,٣٩	٠,٩٧
٨	٨	وضع منهجية لتحديد احتياجات الإدارة من الموارد المالية.	٣,٣٧	٠,٩٦
٩	١٠	الحرص على كفاءة نظم الموارد المالية المتعلقة بالموازنة والتدقيق.	٣,٣٢	٠,٩٨
١٠	١	الاستغلال الأمثل للموارد المتاحة لتنفيذ المهام مع المحافظة على جودة الخدمات	٣,٢٢	٠,٩٧
١١	١٢	ضبط عملية إدارة المخازن (العهد والموجودات)	٣,١١	٠,٩٧
١٢	٢	وضع آلية لكشف التكلفة بالمبالغ والهدر للموارد المستخدمة.	٢,٨١	٠,٩٦
		المتوسط العام لإدارة الموارد المالية	٣,٣٥	٠,٨١

يتضح من الجدول رقم (٥): أن المتوسط الحسابي العام لآراء القيادات الإدارية حول مدى توافر معايير أداء إدارة الموارد المالية لتحقيق نتائج أفضل في الإدارات العامة للتربية والتعليم للبنين والبنات بالمملكة العربية السعودية بلغ (٣,٣٥). وأن المتوسطات الحسابية لتوافر كل معيار من المعايير تراوحت مابين (٣,٤٩ – ٢,٨١) وهذا يدل على أن أداء إدارة الموارد المالية وكل معيار من معاييرها يتوافر في الإدارات العامة للتربية

والتعليم بدرجة متوسطة.

وباستخدام أسلوب الاستقراء والمواءمة بين نتائج الملاحظة غير المباشرة بمراجعة وتحليل الوثائق المتعلقة بنظام المشتريات، ونظام التدقيق والحسابات، ورصد الموازنات والاحتياجات اللازمة من الموارد المالية، وضبط عملية إدارة المخازن، ونظام إدارة مراكز التكلفة، والعهد والموجودات، ونظام العقود ونتائج استبانة الدراسة يتضح أن هناك اتفاقا على أن المعايير الخاصة بأداء إدارة الموارد المالية المطبقة في الإدارات العامة للتربية والتعليم أقل من المستوى المطلوب ولا تعكس الممارسات المثلى، فإدارة الموارد المالية تتم بطريقة تقليدية تنفيذية حيث تقتصر على اعتماد صرف العلاوات والمكافآت والبدلات، وأن إدارة الموارد المالية تفتقر إلى العديد من المعايير التي توجه نتائج أداء الموارد المالية نحو الأفضل حيث تفتقر إلى وجود سياسات مالية لضمان استخدام الموارد المالية، وآليات تحديد الاحتياجات الفعلية من الموارد المالية، وأعداد الموازنات، وأن التقارير المالية مع وجودها ليس لها ضوابط في إعدادها لضمان الاستفادة منها ولا يمكن من خلالها دراسة الانعكاسات المالية للمشروعات، وعدم وجود نظام وآليات لضبط المصاريف، وعدم توافر نظام للرقابة المالية الداخلية، وعدم توافر لجان وآليات لدراسة جدوى المشاريع، وعدم توافر نظام فاعل لمراجعة الإنفاق المالي، ولا تتوافر آليات لتحليل النتائج والإنجازات مقارنة بالموارد المالية المعتمدة. وربما يرجع ذلك إلى أن نشر ثقافة الأداء المتميز في الإدارات العامة للتربية والتعليم وكيفية الاستخدام الأمثل للموارد المالية، والالتزام بتطبيق المعايير المختلفة بإدارة الموارد المالية، وتوافر نظام معلومات مالية يوفر معلومات عن حجم المخصصات ومستوى الإنفاق ليس بالقدر الكافي.

– السؤال الفرعي الثالث: ما مدى توافر معايير أداء إدارة الموارد البشرية في الإدارات العامة للتربية والتعليم؟ (انظر الجدول رقم (٦)).

الجدول رقم (٦). قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء القيادات الإدارية حول مدى توافر معايير أداء إدارة الموارد البشرية في الإدارات العامة للتربية والتعليم للبنين والبنات مرتبة تنازلياً (ن =٢٢١).

الترتيب	رقم العبارة	إدارة الموارد البشرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	١٥	التواصل والحوار مع العاملين	٣,٤٨	٠,٩٨
٢	٤	وضع توصيف لوظائف ومهام العاملين.	٣,٣٠	٠,٩٨
٣	٥	توضح للعاملين أساليب تأدية أعمالهم.	٣,٢٧	٠,٩٧
٤	٢٢	توضح للعاملين عواقب الاستمرار بالأداء السيئ.	٣,١٩	٠,٩٨
٥	٦	تحديد الإنتاجية المطلوبة من العاملين بوضوح.	٣,١٤	٠,٩٨
٦	١٧	وضع نظام للأخذ بشكوى ومقترحات العاملين.	٣,١٣	٠,٩٧

تابع الجدول رقم (٦).

الترتيب	رقم العبارة	إدارة الموارد البشرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٧	١٦	إطلاق الطاقات الكامنة لدى العاملين بتمكينهم من المشاركة الفاعلة.	٣,١٢	٠,٩٧
٨	١٠	عقد دورات تدريبية بصفة مستمرة لإكساب العاملين للمعرفة والمهارات اللازمة لأداء وظائفهم بتميز.	٣,٠٩	٠,٩٥
٩	٩	تمكين العاملين من التطور الوظيفي وفقاً لقدراتهم واستعدادهم للنمو ضمن الفرصة المتاحة.	٣,٠٧	٠,٩٨
١٠	٨	تحديد الاحتياجات التدريبية والتطويرية للعاملين وفق منهجية علمية وموضوعية.	٣,٠٥	٠,٩٩
١٠م	١٢	توافر وحدة إدارية تعنى بالتطوير الوظيفي للعاملين.	٣,٠٥	٠,٩٧
١٢	١	وضع خطط مستقبلية لتحديد الاحتياجات الفعلية من العاملين	٣,٠٣	٠,٩٩
١٣	٢١	إعطاء العاملين تقييما واضحا عن أدائهم.	٢,٩٨	٠,٩٨
١٤	٧	تشجيع وتسريع التعليم وإعادة التعليم للعاملين.	٢,٩٧	٠,٩٦
١٥	١٤	تفويض صلاحيات للعاملين تتلاءم مع مسئولياتهم.	٢,٩٦	٠,٩٥
١٥ م	٢٣	تقيس مستوى الأداء الفعلي لإنتاج كل عامل.	٢,٩٦	٠,٩٨
١٧	٣	وضع آليات لاختيار العاملين وفق شروط مرجعية معتمدة قائمة على الاستحقاق والجدارة والتصدي للمحسوبية والواسطة.	٢,٩٠	٠,٩٥
١٨	١١	ربط المسار التدريبي بالمسار الوظيفي.	٢,٨٧	٠,٩٧
١٩	٢	استقطاب العاملين ذوي المعرفة والمهارات العملية التي تمكنهم من أداء أعمالهم بتميز.	٢,٨٦	٠,٩٥
٢٠	٢٠	توفير التغذية الراجعة حول أداء العاملين وسلوكهم الوظيفي ونقاط القوة.	٢,٨١	٠,٩٩
٢١	٢٤	الاستفادة من نتائج تقويم أداء العاملين.	٢,٧٧	٠,٩٥
٢٢	١٩	توضح للعاملين الأمور التي سيكافؤون عليها.	٢,٦٢	٠,٩٤
٢٣	١٨	وضع نظام عادل لتحفيز العاملين.	٢,٦٠	٠,٩٢
٢٤	١٣	وضع آليات لنظام الترقيات يبنى على المبادرات المتميزة.	٢,٥٠	٠,٩٦
		المتوسط العام لإدارة الموارد البشرية	٢,٨٧	٠,٨٧

يتضح من الجدول رقم (٦): أن المتوسط الحسابي العام لآراء القيادات الإدارية حول مدى توافر معايير أداء إدارة الموارد البشرية لتحقيق نتائج أفضل في الإدارات العامة للتربية والتعليم للبنين والبنات بالمملكة العربية السعودية بلغ (٢,٨٧) وأن المتوسطات الحاسبية لتوافر كل معيار من معايير أداء إدارة الموارد البشرية تراوحت مابين (٣,٤٨ – ٢,٥٠). وهذا يدل على أن أداء إدارة الموارد البشرية وكل معيار من معاييرها يتوافر في الإدارات العامة للتربية والتعليم بدرجة متوسطة.

وباستخدام أسلوب الاستقراء والمواءمة بين نتائج مراجعة وتحليل الوثائق المتعلقة بإدارة الموارد البشرية (توصيف الوظائف، تخطيط الموارد البشرية، توفير الموظفين، سياسة التدريب والتطوير، نظام الأجور والحوافز، طريقة تقويم ومراجعة الأداء، أسلوب تنظيم الهيكل التنظيمي) ونتائج استبانة الدراسة يتضح أن هناك اتفاقا على أن السياسات والإجراءات الخاصة بأداء إدارة الموارد البشرية المطبقة في الإدارات العامة للتربية والتعليم أقل من المستوى المطلوب ولا تعكس

الممارسات التي تحقق الميزة التنافسية، فأداء إدارة الموارد البشرية لا يتم وفق منهجية علمية دقيقة فهي لا تزال تعاني من النظرة التهميشية استناداً إلى وظائفها التقليدية الورقية القائمة على الأعمال الروتينية من حفظ ملفات الموظفين، وضبط أوقات الحضور، والانصراف، والإجازات، وأن إدارة الموارد البشرية تفتقر إلى العديد من المعايير التي توجه نتائج أداء المواد البشرية نحو الأفضل حيث تفتقر إلى تحديد الاحتياجات المتوقعة من الإعداد والمهارات والخبرات اللازمة لكل وظيفة، وأن الاهتمام باستقطاب الكفاءات القادرة على مواكبة التحديات الحالية والمستقبلية، والاعتماد على أسس الاستحقاق والجدارة والتنافسية في سياسات إدارة الأداء في الاختيار ليست بالقدر الكافي، وتفتقر إلى الشفافية والمساءلة، وتعتمد على مبدأ المركزية في اتخاذ القرار، والمحسوبية بدلاً من معايير أداء دقيقة، وأن توصيف الوظائف مع وجوده إلا أنه غير واضح ومحدد ومعلن ومكتوب للموظفين منعاً للازدواجية وتداخل الاختصاصات، وإن كان هناك اهتمام من قبل إدارات التربية والتعليم بتدريب وتطوير الموظفين وتوفير فرص التعليم إلا أنه ليس بالقدر الكافي حيث لا توجد وحدة خاصة بتدريب الموظفين، وقلة انعقاد عدد الدورات كما اتضح من سياسات التدريب والتطوير، وعدم وجود أسس واضحة يتم بناءً عليها اختيار المتدربين بل هناك عوامل كالمحسوبية والواسطة في محيط العمل، والحوافز المادية والمعنوية وإن وجدت إلا أنها غير كافية ولا ترتبط بمعايير التفوق والامتياز، والترقية والعلاوة. وأن مراجعة وتقويم الأداء تعتمد على نموذج واحد للتقييم لا يحتوي على أسلوب مرن عند تعبئة النماذج ولا يترك الحرية للمقيّم لترك بعض العناصر بلا إجابة دون أن يؤثر ذلك على التقييم، أيضًا عدم وجود معدلات أداء مكتوبة سلفًا تمثّل المعيار الذي يسير عليه قياس أداء الموظف. وربما يرجع ذلك إلى الاهتمام بالموارد البشرية كأفراد عاملين فقط وليس كأحد الموارد المهمة التي يمكن أن تضيف لإدارات التربية والتعليم ميزة جديدة من مزاياها التنافسية، وإلى غياب الوعي الحقيقي بقيمة العنصر البشري في العملية الإنتاجية.كما قد ترجع إلى أسباب خارجية تتمثل في خلل الأنظمة الإدارية والمالية المطبقة على الأجهزة الحكومية ومنها إدارات التربية والتعليم فنظام الخدمة المدنية يحد من تطبيق إدارة الأداء في مجال إدارة الموارد البشرية ومنها سياسات التعيين وإحداث الوظائف، والحوافز وعدم الربط بين كفاءة الأداء والحصول على الحوافز، كما قد يرجع إلى أسباب داخلية تكمن في سياسات العمل وإجراءاته وهياكلها التنظيمية، والمركزية في اتخاذ القرارات، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة وينغروف (Wingrove, 2002) التي أظهرت تطبيق إدارة الموارد البشرية في المنظمات بدرجة أقل من المستوى المطلوب.

– السؤال الفرعي الرابع: ما مدى توافر معايير مبادرات الأداء المتميز للموظفين في الإدارات العامة للتربية والتعليم؟ (انظر الجدول رقم (٧)).

الجدول رقم (٧). قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء القيادات الإدارية حول مدى توافر معايير مبادرات الأداء المتميز للموظفين في الإدارات العامة للتربية والتعليم للبنين والبنات مرتبة تنازلياً (ن =٢٢١).

الترتيب	رقم العبارة	مبادرات الأداء المتميز للموظفين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	١٣	تشجيع العمل بروح الفريق.	٣,٤٨	٠,٩٩
١م	١٤	إشاعة روح الود والعلاقات الإنسانية الإيجابية بين العاملين.	٣,٤٨	٠,٩٨
٣	٨	الارتقاء بمستوى تقديم الخدمات بصفة مستمرة.	٣,٤٤	٠,٩٩
٤	١٥	قياس نتائج مبادرات الأداء المتميز والإعلان عنها لتحفيز روح التنافس بين العاملين لتقديم مبادرات متميزة.	٣,٣٥	٠,٩٨
٥	١٢	تقدير العاملين المتميزين	٣,٣٤	٠,٩٩
٦	١٠	تقبل أخطاء العاملين واعتبارها فرصاً للتعلم.	٣,٢٨	٠,٩٦
٧	٢	دعم الأفكار الجديدة للعاملين.	٣,١٩	٠,٩٧
٨	١	إتاحة الفرصة للعاملين للعمل الجاد الذي يحقق التميز والتفوق.	٣,١٦	٠,٩٦
٩	٣	مساندة العاملين على التنوع الفكري والبعد عن انحصار التفكير في حدود ثابتة لا يمكن الخروج منها.	٣,١٥	٠,٩٨
١٠	٤	الانفتاح العلمي على خبرات العالمية المتميزة.	٣,١٤	٠,٩٧
١١	٧	حفز العاملين إلى السعي نحو تطبيق كل جديد في أداء أعمالهم.	٣,١٣	٠,٩٨
١٢	٩	قبول الأعمال التي فيها تحد لقدرات العاملين.	٣,٠٩	٠,٩٩
١٣	٦	توافر نظام فاعل لاستقبال اقتراحات العاملين مثل البريد الالكتروني.	٣,٠٧	٠,٩٩
١٤	٥	تعزيز الحرية والاستقلال بالرأي.	٣,٠١	٠,٩٨
١٥	١١	توافر نظام عادل لتحفيز العاملين على التميز.	٢,٩٠	٠,٩٦
		المتوسط العام لمبادرات الأداء المتميز	٣,٠١	٠٩٨

يتضح من الجدول رقم (٧): أن المتوسط الحسابي العام لآراء القيادات الإدارية حول مدى توافر معايير مبادرات الأداء المتميز لتحقيق نتائج أفضل في الإدارات العامة للتربية والتعليم للبنين والبنات بالمملكة العربية السعودية بلغ (٣.٠١) وأن المتوسطات الحسابية لتوافر كل معيار من معايير مبادرات الأداء المتميز تراوحت مابين (٣.٤٨ – ٢.٩٠) وهذا يدل على أن مبادرات الأداء المتميز وكل معيار من معاييرها يتوافر في الإدارات العامة للتربية والتعليم بدرجة متوسطة.

وباستخدام أسلوب الاستقراء والمواءمة بين نتائج مراجعة وتحليل الوثائق المتعلقة ببعض تقارير الأداء الوظيفي للموظفين لتحديد مبادرات الأداء المتميز الموظفين من حيث (الأداء والإنجاز، المبادأة والإبداع، التعاون والالتزام الوظيفي، المشاركة وتحمل المسئولية)، ونتائج استبانة الدراسة يتضح أن هناك اتفاقا على أن توافر معايير مبادرات الأداء المتميز المطبقة في الإدارات العامة للتربية والتعليم أقل من المستوى المطلوب ولا تعكس الممارسات المثلى من حيث الاهتمام بالأساليب المبدعة للموظفين، وتشجيعهم على تقديم أفكار أو مقترحات أو دراسات تساهم في تطوير الأداء وتحسين الإنتاجية والارتقاء بمستوى الخدمات المقدمة للمستفيدين، وحثهم على التعاون

مع المتعاملين والالتزام الوظيفي والسلوكي بالأنظمة المؤسسية واحترامها والقدرة على التخطيط والتنظيم والتوجيه والتفويض والتحفيز والتدريب وغيرها من المهارات القيادية والإشرافية والإدارية وإنما تعتمد على تنفيذ المهام الروتينية. وربما يعزى ذلك إلى أن تعزيز ثقافة العمل بأداء عال، وربط نظام المكافأة بالأداء، والسعي إلى وضع الشخص المناسب في المكان المناسب، والاهتمام بإلمام الموظفين بمعايير الأداء المتميز بتوضيح السلوكيات اللازمة لتقديم الخدمات بفاعلية، وإدارة الموارد البشرية بكفاءة في مجال استقطاب ذوي الأداء المتميز والاحتفاظ بهم ليس بالقدر الكافي من حيث الاهتمام به من قبل القيادات الإدارية في إدارات التربية والتعليم.

– السؤال الفرعي الخامس: ما مدى توافر معايير أداء نظم وتقنيات المعلومات في الإدارات العامة للتربية والتعليم؟. (انظر الجدول رقم (٨)).

الجدول رقم (٨). قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء القيادات الإدارية حول مدى توافر معايير أداء نظم وتقنيات المعلومات في الإدارات العامة للتربية والتعليم للبنين والبنات مرتبة تنازلياً (ن =٢٢١).

الترتيب	رقم العبارة	نظم وتقنيات المعلومات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٤	ميكنة الأعمال اليدوية باستخدام الحاسب الآلي في:الطباعة والكشوف وتخزين الوثائق والمستندات.	٣,٤٥	٠,٩٩
٢	١٤	استخدام البريد الالكتروني كوسيلة اتصال لإرسال اللوائح والأنظمة والتعاميم	٣,٣٨	٠,٩٨
٣	١١	توافر الأجهزة والمستلزمات المساندة لأعمال الحاسب الآلي بما يتلاءم مع احتياجات مختلف الوحدات الإدارية.	٣,٣٠	٠,٩٩
٤	٥	تقديم الخدمات للمستفيدين من خلال موقع الإدارة العامة للتربية والتعليم على الشبكة الدولية للمعلومات (الإنترنت)	٣,٢٥	٠,٩٨
٥	٣	تحديث البرامج المستخدمة لاستيعاب المزيد من المعلومات والأعمال.	٣,٢٤	٠,٩٧
٦	١٠	الربط بين قواعد بيانات الإدارة العامة للتربية والتعليم ووزارة التربية والتعليم.	٣,١٨	٠,٩٦
٧	٢	توافر قواعد بيانات متجددة بصفة مستمرة تدعم اتخاذ القرارات.	٣,١٥	٠,٩٦
٨	١٣	توافر فرص تدريبية للعاملين في مجال استخدام الحاسب الآلي والإنترنت.	٣,١٤	
٩	١	الاستخدام الأمثل للحاسب الآلي في التخطيط والرقابة والتحليل الإحصائي واتخاذ القرارات.	٣,١١	٠,٩٨
١٠	١٢	وضع برامج توعوية حول الثقافة المعلوماتية للعاملين.	٣,٠٩	٠,٩٧
١١	٦	تبويب المعلومات على موقع الإدارة العامة للتربية والتعليم (الانترنت) بطريقة تتيح سهولة البحث واسترجاع وتبادل المعلومات للعاملين والمستفيدين من الخدمة.	٣,٠٨	٠,٩٩
١٢	٩	وجود سياسة لحماية المعلومات من التلف والتسرب والعبث.	٣,٠٥	٠,٩٩
١٣	٧	هيكلة المعلومات على موقع الإدارة العامة للتربية والتعليم(الانترنت)بطريقة موحدة ضمن مصنفات معلوماتية قابلة للتطوير.	٢,٩١	٠,٩٧
١٤	٨	توافر نظام معلومات يُمكن المستفيدين من الاعتماد عليه في تلبية احتياجاتهم الضرورية خالياً من الغموض.	٢,٧٢	٠,٩٧
		المتوسط العام لأداء نظم وتقنيات المعلومات	٣,٣٨	٠٩٨

يتضح من الجدول رقم (٨) أن المتوسط الحسابي العام لآراء القيادات الإدارية حول مدى توافر معايير أداء نظم وتقنيات المعلومات لتحقيق نتائج أفضل في الإدارات العامة للتربية والتعليم للبنين والبنات بالمملكة العربية السعودية بلغ (٣,٣٨) وأن المتوسطات الحسابية لتوافر كل معيار من معايير أداء نظم وتقنية المعلومات تراوحت مابين (٣,٤٥ – ٢,٧٢) وهذا يدل على أن أداء نظم وتقنية المعلومات وكل معيار من معاييرها يتوافر في الإدارات العامة للتربية والتعليم بدرجة متوسطة.

وباستخدام أسلوب الاستقراء والمواءمة بين نتائج مراجعة وتحليل الوثائق المتعلقة بنظم وتقنيات المعلومات (إحصاءات أجهزة الحاسب في الإدارة العامة للتربية والتعليم، والبرامج المستخدمة في حفظ واسترجاع المعلومات، وأساليب هيكلة المعلومات وتبويبها، واستخدامات الحاسب الآلي) ونتائج استبانة الدراسة يتضح أن هناك اتفاقاً على أن توافر معايير نظم وتقنيات المعلومات المطبقة في الإدارات العامة للتربية والتعليم أقل من المستوى المطلوب ولا تعكس الميزة التنافسية، فأجهزة الحاسب الآلي وملحقاتها غير كافية ولا تتوافر في كل الوحدات، ويقتصر استخدامها على حفظ المعلومات، وعدم اكتمال البنية التحتية للاتصالات والمعلومات على الرغم من الجهود الحثيثة لإدارات التربية والتعليم لمواكبة التطور التقني، وغياب اكتمال الشبكات المعلوماتية بالإضافة إلى عدم تعميم التطبيقات والبرمجيات بصورة شاملة على كافة مجالات العمل في الإدارات العامة للتربية والتعليم، وانعدام التخطيط والتنسيق والرقابة على الأنشطة المتعلقة باستخدام هذه التقنيات، وذلك نتيجة لعدم وجود سياسة عامة فنية موحدة، ويشير الواقع العملي إلى وجود فجوة بين الفوائد المرتقبة التي يفترض أن تقدمها النظم المعلوماتية وبين الفوائد التي تم الحصول عليها بالفعل، وقد يرجع ذلك إلي سببين رئيسيين هما: أن النظم المعلوماتية التي تم إدخالها إلى العمل الإداري تمت دون إجراء أي تغييرات في الهياكل التنظيمية أو في الإجراءات الوظيفية، فقد كان استخدام هذه النظم موجها أساسا لإكمال وتتمة الإجراءات اليدوية الموجودة. وأنه يتم إدخال تقنية المعلومات في كل إدارة، بشكل مستقل عن المصالح والهياكل الإدارية الأخرى، وغياب الكوادر البشرية المدربة على استخدام تقنية المعلومات التي بدونها لا يمكن لأي نظام أن يحقق أهدافه المرجوة، فالمعدات والآلات والأجهزة وكل وسائل التقنية الحديثة ما هي إلا عناصر خاملة بدون العنصر البشري، وأنظمة المعلومات التي تستخدمها إدارات التربية والتعليم لا تلبي حاجة المستفيدين، وقد تعود أسباب ذلك إلى قلة الوعي العام بما توفره هذه التقنيات من خدمات، بالإضافة إلى أن عدم توفر البنية التحتية المناسبة التي تضمن تقديم تلك الخدمات المعلوماتية بالشكل الجيد وبتكلفة مناسبة وصعوبة اختيار الأجهزة المناسبة نظرا للتعدد الكبير في الأنواع

والـنظم المختلفـة، وعـدم وجـود أسـس واضـحة للمفاضـلة بينهـا، بالإضـافة إلى سـرعة تطـور هـذه التجهيـزات، وممـا يزيـد الأمـر تعقيـدا شـدة المنافسـة في سوق الحواسيب مما يجعل الاختيار صعبا، والسرعة الكبيرة لتقادم أجهزة الحواسيب مما يؤدي في معظم الحالات إلى تغييرات كبيرة في الأنظمة القائمة، حيث يتطلب ذلك موارد مالية وفترة زمنية كبيرة، الأمر الذي يؤدي إلى صعوبة إجراء تقييم صحيح أو دراسة حقيقية للجدوى أو غير ذلك من القرارات الهامة. وعدم اتباع الطرق العلمية لتحديد الاحتياجات اللازمة لمختلف الوحدات والتجهيزات الالكترونية، مما يؤدي في النهاية إلى عدم التطابق بين الإمكانيات المتوفرة والاحتياجات الفعلية.

– السؤال الفرعي السادس: ما مدى تـوافر معايير هندسة إجراءات العمل التنفيذيـة في الإدارات العامة للتربية والتعليم؟ (انظر الجدول رقم (٩)).

الجدول رقم (٩). قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء القيادات الإدارية حول مدي توافر معايير هندسة إجـراءات العمـل التنفيذية في الإدارات العامة للتربية والتعليم للبنين والبنات مرتبة تنازلياً (ن =٢٢١).

الترتيب	رقم العبارة	هندسة إجراءات العمل التنفيذية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٧	إبلاغ العاملين بالإجراءات المطلوبة لتنفيذ كل خدمة وتطبيقاتها	٣,٤٧	٠,٩٧
٢	٩	متابعة تطبيق العاملين لإجراءات العمل المطلوبة.	٣,٣٠	٠,٩٨
٣	٥	شمولية تحديد إجراءات العمل لجميع الأنشطة ومجالات العمل في كل إدارة	٣,٢٣	٠,٩٤
٤	٦	توافر الأدلة الإرشادية عن إجراءات العمل وتطبيقاتها.	٣,١٨	٠,٩٣
٥	٤	مرونة الإجراءات بما يسمح من إدخال ما يستجد من إجراءات دون تأخير.	٣,٠٧	٠,٩٧
٦	١	تصميم إجراءات العمل بما يضمن التخلص من الخطوات التي لا تضيف قيمة للنتائج النهائية لتقديم الخدمة.	٣,٠٥	٠,٩٩
٦ م	٨	توافر وحده إدارية متخصصة بمراجعة وتطوير إجراءات العمل في ضوء ما يستجد من تغيرات.	٣,٠٥	٠,٩٨
٨	٣	التقليل من الوثائق ومتطلبات الحصول على الخدمة لأن كثرتها قد تعيق العمل	٢,٩٨	٠,٩٦
٩	٢	تصميم إجراءات العمل بشكل انسيابي يضمن التخلص من البيروقراطية.	٢,٨٩	٠,٩٦
		المتوسط العام لهندسة إجراءات العمل التنفيذية	٣,١٣	٠٩٨

يتضح من الجدول رقم (٩) أن المتوسط الحسابي العام لآراء القيـادات الإداريـة حـول مـدى تـوافر معـايير أداء هندسـة إجـراءات العمـل التنفيذيـة لتحقيـق نتـائج أفضـل في الإدارات العامـة للتربيـة والتعلـيم للبـنين والبنـات بالمملكـة العربيـة السـعودية بلـغ (٣,١٣) وأن المتوسطات الحسابية لمدى توافر كل معيار من معايير أداء هندسة إجراءات العمل التنفيذية (٣,٤٧ – ٢,٨٩) وهـذا يـدل عـلى أن هندسـة إجـراءات العمـل التنفيذيـة وكـل معيـار مـن معـاييرهـا يتـوافر في الإدارات العامـة للتربية والتعليم بدرجة متوسطة.

وباستخدام أسلوب الاستقراء والمواءمة بين نتائج مراجعة وتحليل الوثائق المتعلقة بإجراءات العمل التنفيذية (وثائق الحصول على الخدمات التي تقدمها إدارة التربية والتعليم، ووصف إجراءات تقديم بعض الخدمات للمستفيدين، والتسلسل الذي يمر به تقديم الخدمة من حيث المستويات الإدارية) ونتائج استبانة الدراسة يتضح أن هناك اتفاقا على أن توافر معايير إجراءات العمل التنفيذية المطبقة في الإدارات العامة للتربية والتعليم أقل من المستوى المطلوب، فهي تتسم بطول الإجراءات وبكثير من الإجراءات الزائدة التي لا قيمة لها، والتعقيد، وقلة الوضوح، والازدواجية، والثبات وعدم التطوير في ضوء من تغييرات ومستجدات، وعدم توافر أدلة إرشادية يستدل بها الموظفون في تنفيذ الخدمة.

– السؤال الفرعي السابع: ما مدى توافر معايير أداء نظام المساءلة والمحاسبة في الإدارات العامة للتربية والتعليم؟ (انظر الجدول رقم (١٠)).

الجدول رقم (١٠). قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء القيادات الإدارية حول مدى توافر أداء نظام المساءلة والمحاسبية في الإدارات العامة للتربية والتعليم للبنين والبنات مرتبة تنازلياً (ن =٢٢١).

الترتيب	رقم العبارة	نظام المساءلة والمحاسبية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	١٥	توعية العاملين بالالتزام بالقيم الدينية التي تدعو للفضيلة والالتزام بالأخلاق في جميع نواحي السلوك البشري.	٣,٤٨	٠,٩٧
٢	١	تحديد نطاق المسئوليات والصلاحيات بشكل واضح للعاملين.	٣,٤٧	٠,٩٨
٣	٥	إعطاء العاملين حق التظلم للإدارة أو إحدى الجهات القانونية.	٣,٤٥	٠,٩٩
٤	٤	الاستماع إلى شكوى العاملين.	٣,٤٠	٠,٩٩
٥	٣	تعزيز الولاء للمنظمة والوطن من خلال معرفة احتياجات العاملين والعمل على تلبيتها	٣,٣٨	٠,٩٦
٦	٢	وضع أدلة للوصف الوظيفي والصلاحيات لكي يدرك العامل مجال تحرك نطاقه.	٣,٣٦	٠,٩٧
٦ م	٧	توافر وحدة رقابية لزيادة الدور الرقابي على العاملين.	٣,٣٦	٠,٩٧
٨	١٤	تطبيق النظام الشرعي لمحاربة الفساد بإصدار أحكام الإسلام بإقرار الذمة وقبول الهدايا وقبول الرشوة..	٣,٣١	٠,٩٣
٩	٦	وضع نظام شامل لمساءلة العاملين يتضمن مدى التزامهم بأداء مهام الوظيفة طبقا لما هو محدد سلفا، واتباع اللوائح والأنظمة، والالتزام بمعايير الجودة، والتجاوب مع المستفيدين.	٣,٣٠	٠,٩٤
١٠	١٣	اعتبار مبدأ تأثيم الواسطة والمحسوبية التي تهضم حقوق المستفيدين.	٣,٢٩	٠,٩٧
١١	٨	تحديد مهام الأجهزة الرقابية بوضوح.	٣,٢١	٠,٩٥
١٢	٩	استخدام أدوات موضوعية لمساءلة العاملين.	٣,٠٣	٠,٩٩
١٢م	١١	وضع وتنفيذ استراتيجية عامة لمكافحة الفساد.	٣,٠٣	٠,٩٩
١٤	١٢	الكشف عن مواطن الفساد وتوعية العاملين بأخطاره على التنمية بكافة مجالاتها.	٢,٩٦	٠,٩٢
١٥	١٠	تطبيق مبدأ من أين لك هذا.	٢,٦٩	٠,٩٨
		المتوسط العام لنظام المساءلة والمحاسبية	٣,٣٣	٠٩٤

يتضح من الجدول رقم (١٠) أن المتوسط الحسابي العام لآراء القيادات الإدارية حول مدى توافر معايير بناء نظام متكامل للمساءلة والمحاسبية لتحقيق نتائج أفضل في الإدارات العامة للتربية والتعليم للبنين والبنات بالمملكة العربية السعودية بلغ (٣,٣٣) وأن المتوسطات الحسابية لمدى توافر كل معيار من معايير نظام المساءلة والمحاسبية تراوحت مابين (٣,٤٨ – ٢,٦٩).

وهذا يدل على أن نظام المساءلة والمحاسبية وكل معيار من معاييره يتوافر في الإدارات العامة للتربية والتعليم بدرجة متوسطة.

وباستخدام أسلوب الاستقراء والمواءمة بين نتائج مراجعة وتحليل الوثائق المتعلقة بنظام المساءلة والمحاسبية (تحديد نطاق المسئولية والصلاحية، تعزيز الولاء للوظيفة والمنظمة والوطن، وسائل الرقابة الخارجية، الاستماع إلى وجهة نظر الموظفين وشكواهم، معايير متابعة الموظفين والإحاطة بسلوكياتهم). ونتائج استبانة الدراسة يتضح أن هناك اتفاقا على أن توافر معايير نظام المساءلة والمحاسبية المطبقة في الإدارات العامة للتربية والتعليم أقل من المستوى المطلوب ولا تعكس الممارسات المثلى، حيث تبين قلة توافر ترسيخ مبادئ الشفافية والمساءلة في عمل الإدارات العامة للتربية والتعليم نتيجة لغياب الدور التخطيطي ووضع السياسات والمعايير اللازمة لتعزيز الشفافية والمساءلة وتقويم الأداء المالي والإداري وأن تنفيذ السياسات الخاصة بالرقابة بما يضمن تعزيز الشفافية والمصداقية والوضوح في كشف وضبط المخالفات التي تقع من الموظفين والتي تستهدف المساس بسلامة أداء واجبات الوظيفة وبحث الشكاوي التي يقدمها المواطنون عن المخالفات أو الإهمال في أداء الواجبات الوظيفية غير متوافرة بالقدر الكافي.

وربما قد يرجع ذلك إلى ضعف أجهزة الرقابة في تنفيذ عملية الرقابة، وعدم توافر معايير رقابية موضوعية، وغياب العقوبات الجزئية، وضعف كفاية الموظفين، وأن وجود معايير مهنية للعمل، وتحديد نطاق المسئوليات، وتوافر برامج تعزيز الولاء للوظيفة والمنظمة والوطن ليس بالقدر المطلوب الذي يُمكن من تعزيز مبدأ الشفافية عند العاملين.

– السؤال الرئيس الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين آراء القيادات الإدارية حول توافر معايير مكونات إدارة الأداء في الإدارات العامة للتربية والتعليم تبعا للنوع (ذكر، أنثى)، المكان الجغرافي؟. (انظر الجدول رقم (١١)، (١٢)).

الجدول رقم (١١). قيم اختبار [ت] لدلالة الفروق بين آراء أفراد عينة الدراسة حول مدى توافر معايير مكونات إدارة الأداء في الإدارات العامة للتربية والتعليم تبعا للنوع (ذكر، أنثى).

إدارة الأداء	القياديين الإداريين (ذكور) ن = ١٢٠		القياديين الإداريين (إناث) ن=١٠١		قيمة (ت)	مستوى الدلالة الفعلية	مستوى الدلالة الاحصائية٠,٠٥
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
الإدارة الإستراتيجية	٣,٠٧	٠,٧٦	٢,٨٤	٠,٧٥	٢,٢٤	٠,٠٢	دالة
إدارة الموارد المالية	٣,٤٩	٠,٧٩	٣,١٨	٠,٨٠	٢,٨٦	٠,٠٥	دالة
إدارة الموارد البشرية	٢,٩٨	٠,٨٤	٢,٩٧	٠,٩٠	٠,٠٦٢	٠,٩٥	غير دالة
مبادرات الأداء المتميز	٣,١١	٠,٩٨	٢,٩٧	٠,٩٨	١,٦٥	٠,١٠	غير دالة
نظم وتقنيات المعلومات	٣,٣٣	٠,٩٠	٢,٨٥	٠,٨٩	٣,١١	٠,٠١	دالة
هندسة الإجراءات التنفيذية للعمل	٣,٢٧	٠,٩١	٢,٩٨	٠,٩٨	٢,٠٦	٠,٠٤	داله
نظام المساءلة والمحاسبية	٣,٣٧	٠,٩٤	٣,٢٨	٠,٩٧	٠,٦٤	٠,٥٢	غير دالة
المتوسط العام لإدارة الأداء	٣,٢٣	٠,٦٩	٣,٠٣	٠,٧٤	١,٩٧	٠,٠٥	داله

يتضح من الجدول رقم (١١): أن قيمة [ت] مساوية لـ (١,٩٧) وذلك للمتوسط الحسابي العام لآراء القيادات الإدارية في الإدارات العامة للتربية والتعليم للبنين والبنات تبعا للنوع (ذكر، أنثى) بقيمة احتمالية ٠,٠٥ وهي تساوي القيمة المحددة ٠,٠٥. وهذا يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء القيادات الإدارية من الذكور في الإدارات العامة للتربية والتعليم المسئولة عن تعليم البنين والقيادات الإدارية من الإناث المسئولة عن تعليم البنات. وبمقارنة المتوسطات لآراء القيادات الإدارية من الذكور والإناث اتضح أن الفروق لصالح القيادات الإدارية من الذكور في الإدارات العامة للتربية والتعليم هي المسئولة عن تعليم البنين. وهذا يشير إلى أن القيادات الإدارية المسئولة عن تعليم البنين ترى أن إدارة الأداء تتوافر في الإدارات العامة للبنين بدرجة أكبر مما ترى القيادات الإدارية من الإناث في الإدارات العامة للتربية والتعليم. وربما يرجع ذلك إلى قناعة المسئولين من القياديين في الإدارات العامة للتربية والتعليم في تعليم البنين بأهمية وجدوى إدارة الأداء وأن هناك محاولات لتطبيقها بدرجة أكبر من الإدارات العامة للتربية والتعليم المسئولة عن تعليم البنات.

و لتحديد الفروق بين آراء القيادات الإدارية حول مدى توافر كل مكون من مكونات إدارة الأداء في الإدارات العامة للتربية والتعليم تبعا للنوع (ذكر، أنثى) يتضح من الجدول رقم (١١): أن قيمة [ت] دالة إحصائياً في كل مكون من مكونات إدارة الأداء التالية: الإدارة الإستراتيجية، إدارة الموارد المالية، نظم وتقنيات المعلومات، هندسة الإجراءات التنفيذية. وهذا

يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين آراء القيادات الإدارية حول مدى توافر كل مكون من هذه المكونات لإدارة الأداء تبعاً للنوع (ذكر، أنثى). وبمقارنة المتوسطات الحسابية لآراء القيادات العليا من الذكور في الإدارات العامة للتربية والتعليم المسئولة عن تعليم البنين، والقيادات الإدارية من الإناث في الإدارات العامة للتربية والتعليم المسئولة عن تعليم البنات اتضح أن هذه الفروق لصالح القيادات الإدارية من الذكور في الإدارات العامة المسئولة عن تعليم البنين. وهذا يشير إلى أن القيادات الإدارية من الذكور المسئولة عن تعليم البنين ترى أن كل مكون من هذه المكونات يتوافر في الإدارات العامة للبنين بدرجة أكبر مما ترى القيادات الإدارية من الإناث في الإدارات العامة للتربية والتعليم.

كما يتضح من الجدول رقم (١١): أن قيمة [ت] غير دالة إحصائياً على مدى توافر كل مكون من مكونات إدارة الأداء التالية: إدارة الموارد البشرية، مبادرات الأداء المتميز للموظفين، نظام المساءلة والمحاسبية. وهذا يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين آراء القيادات الإدارية حول مدى توافر كل مكون من هذه المكونات لإدارة الأداء تبعاً للنوع (ذكر، أنثى). وهذا يشير إلى أن القيادات الإدارية من الذكور المسئولة عن تعليم البنين والقيادات الإدارية من الإناث المسئولة عن تعليم البنات يرون توافر كل مكون من هذه المكونات لإدارة الأداء في الإدارات العامة بالمستوى نفسه.

الجدول رقم (١٢). تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين القيادات الإدارية حول مدى توافر معايير إدارة الأداء تبعا للمكان الجغرافي في المناطق التعليمية ن = ٢٢١.

إدارة الأداء	الرياض ن = ٤٢		المدينة المنورة ن = ٤٦		الدمام ن = ٤٣		تبوك ن = ٤٥		أبها ن = ٤٥	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الإدارة الإستراتيجية	٢,٩١	٠,٧٨	٣,٠٥	٠,٧٦	٢,٩٣	٠,٧٤	٢,٩١	٠,٧٩	٢,٩٩	٠,٧٩
إدارة الموارد المالية	٣,٤٣	٠,٨٢١	٣,٢٠	٠,٧٤٦	٣,٢٦	٠,٨٣٧	٣,٣٩	٠,٨٦٤	٣,٤٥	٠,٧٦٩
إدارة الموارد البشرية	٢,٩٠	٠,٨٨٢	٢,٩٦	٠,٨٤٦	٣,١٥	٠,٧٨٦	٢,٩١	٠,٩٨٦	٢,٩٥	٠,٨٤٠
مبادرات الأداء المتميز للموظفين	٢,٨٣	١,٠٨٣	٣,٢٥	١,٠٥٩	٣,١٩	٠,٩٨٣	٢,٩٤	١,٠٨٣	٢,٨٠	٠,٩٣٥
نظم وتقنية المعلومات	٣,١٣	٠,٩٥٢	٣,١٠	٠,٨٧٣	٣,١٨	٠,٩٩٣	٣,٢٦	٠,٨٩٨	٣,١٢	٠,٨٩٢
هندسة إجراءات العمل التنفيذية	٣,١١	١,٠٥٠	٣,٠٩	١,٠٣٤	٣,١٦	١,٠٧٣	٣,٢١	١,٠٨٢	٣,١٠	٠,٩٥٨
نظم المساءلة والمحاسبية	٣,٣٥	٠,٩٣٨	٣,٢٣	٠,٩٣٣	٣,٤٣	٠,٩٢٨	٣,٣٦	١,٠٨٦	٣,٢٩	١,٠٠٨
المتوسط العام لإدارة الأداء	٣,٠٨	٠,٧٥٩	٣,١١	٠,٧٢٣	٣,٢٠	٠,٧١١	٣,١٥	٠,٧٦٥	٣,١٥	٠,٧٠٥

* قيمة ف غير دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ لمعايير الأداء الإداري تبعا للمكان الجغرافي.

يتضح من الجدول رقم (١٢): أن قيمة [ف] مساوية لـ (٠,١٦) وذلك للمتوسط العام لآراء القيادات الإدارية حول مدى توافر إدارة الأداء في الإدارات العامة تبعا للمكان الجغرافي بقيمة احتمالية (٠,٩٦) وهي أكبر من القيمة الإحصائية المحددة ٠,٠٥. وهذا يدل عن أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات درجات القيادات الإدارية تبعا للمكان الجغرافي. وهذا يشير إلى أن القيادات الإدارية في الإدارات العامة للتربية والتعليم المسئولة عن تعليم البنين والبنات في كل من الرياض، والمدينة المنورة، والدمام، وتبوك، وأبها يرون أن إدارة الأداء تتوافر في الإدارات العامة للتربية والتعليم في جميع مناطق المملكة العربية بالمستوى نفسه.

– السؤال الرئيس الثالث:

هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين مكونات إدارة الأداء من وجهة نظر القيادات الإدارية؟ (انظر الجدول رقم (١٣)).

الجدول رقم (١٣). يوضح مصفوفة قيم معاملات الارتباط بين كل مكون من مكونات إدارة الأداء والمكونات الأخرى حسب تقديرات القيادات الإدارية (ن = ٢٢١).

إدارة الأداء	الإدارة الإستراتيجية	إدارة الموارد المالية	إدارة الموارد البشرية	مبادرات الأداء المتميز	نظم وتقنيات المعلومات	هندسة إجراءات العمل	نظم المسألة والمحاسبة
الإدارة الإستراتيجية	—	*٠,٣٢	٠,٢٠	٠,١٤	٠,٢١	٠,٢١	٠,٢٢
إدارة الموارد المالية	٠,٣٢	—	٠,٥١	٠,٤٢	٠,٥٢	٠,٥٩	٠,٥٣
إدارة الموارد البشرية	٠,٢٠	٠,٥١	—	٠,٦٠	٠,٥٥	٠,٦٦	٠,٦٥
مبادرات الأداء المتميز لموظفين	٠,١٤	٠,٤٢	٠,٦٠	—	٠,٧٥	٠,٧٣	٠,٦٧
نظم وتقنيات المعلومات	٠,٢١	٠,٥٢	٠,٥٥	٠,٧٥	—	٠,٨٣	٠,٧٤
هندسة إجراءات العمل	٠,٢٧	٠,٥٩	٠,٦٦	٠,٧٣	٠,٨٣	—	٠,٨٣
نظام المساءلة والمحاسبية	٠,٢٢	٠,٧٠	٠,٧٧	٠,٨٢	٠,٨٧	٠,٩٣	—

* دالة.

يتضح من الجدول رقم (١٣) لتحديد العلاقة بين كل مكون من مكونات إدارة الأداء والمكونات الأخرى حسب آراء القيادات الإدارية أن قيمة (ر) دالة، وهذا يدل على أنه توجد علاقة طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين تقديرات القيادات الإدارية للعلاقة بين كل مكون من مكونات إدارة الأداء والمكونات الأخرى. وهذا يشير إلى أن القيادات الإدارية يرون أن توافر كل مكون من مكونات إدارة الأداء يؤثر على المكونات الأخرى. وهذا يعني أنه كلما زاد الاهتمام بتوافر كل مكون من مكونات إدارة الأداء

أدى ذلك إلى توافر المكونات الأخرى. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة ينغروف (Wingrove, 2002) التي بينت أن هناك تأثيراً متبادلاً بين مكونات النموذج الوصفي لإدارة الأداء.

التوصيات

في ضوء ما أظهرت نتائج الدراسة أن القيادات الإدارية في الإدارات العامة للتربية والتعليم للبنين والبنات يرون أن معايير إدارة الأداء وكل معيار من معاييرها يتوافر بدرجة متوسطة، لذا يُوصى بضرورة اتباع ما يلي:

— التخطيط الاستراتيجي: ضرورة إجراء تعديلات في الهيكل التنظيمي لإدارات التربية والتعليم والإجراءات والقواعد والأنظمة بالشكل الذي يزيد من قدرتها على التعامل مع البيئة الخارجية بكفاءة وفاعلية، ووضع رسالة لإدارات التربية والتعليم تتوافق مع التغيرات العالمية، ووضع أهداف إستراتيجية لما يجب القيام به لتحقيق الأهداف، وتحليل ومراجعة البيئة الخارجية بصفة مستمرة من حيث القوى الخارجية المؤثرة على القرارات التنظيمية القصيرة والطويلة منها وتشمل القوى الاقتصادية، والتقنية، والثقافية، والاجتماعية، والقوى التشريعية لتحديد الفرص والتهديدات التي تواجه الإدارات العامة للتربية والتعليم، والعمل على تحليل البيئة الداخلية من حيث الهيكل التنظيمي، والثقافة، والموارد لمعرفة جوانب القوة والضعف، ووضع مجموعة من الأنشطة لتنفيذ الإستراتيجية في أعمال فعلية من خلال البرامج والموازنات والإجراءات، وذلك يتطلب تهيئة آلية تتضمن وضع خطط وسياسات لتخصيص الموارد، وبناء هيكل تنظيمي ملائم، ومستوى عالياً من الثقافة التنظيمية، وتنمية القيادات الإدارية مع الحرص على متابعة تنفيذ الإستراتيجية بصفة مستمرة من أجل اكتشاف الأخطاء فور وقوعها ومعالجتها.

— الموارد المالية: ضرورة صياغة البرامج والقواعد (المعايير) المالية التي تمكن إدارات التربية والتعليم من تنفيذ سياستها المالية بإعداد ميزانية تقديرية للاحتياجات المالية، ووضع معايير ومقاييس للرقابة المالية، ومقارنة الأداء الفعلي بالمعايير المالية الموضوعة، وتحديد الانحرافات المالية والمسئولين عنها وتصحيحها، وتطوير وتطبيق إستراتيجية مالية لضمان استخدام الموارد المالية في دعم السياسة والإستراتيجية، وتطبيق نظام للتقارير المالية وضمان الاستفادة منها ودراسة الانعكاسات المالية للمشروعات، وتحليل البدائل لاختيار الملائم منها وتحليل النتائج والإنجازات مقارنة بالموارد المالية المعتمدة وتطبيق برامج ترشيد النفقات، وتطوير وتطبيق نظام فعال لمراجعة الإنفاق المالي والاستفادة من نتائج المراجعة، وبناء نظام معلومات مالية يوفر معلومات عن حجم المخصصات ومستوى الإنفاق منها وبما يدعم عمليات صنع القرار وضمان الجدوى الاقتصادية وتطبيق مفهوم حساب التكاليف

وتحليلها بهدف ضمان فاعليتها، وحساب وتحليل التكاليف المتعلقة بتصميم وتطوير وتقديم الخدمات بهدف ضبطها وتخفيضها على أن لا يكون على حساب مستوى جودتها.

— إدارة الموارد البشرية: مراعاة أسس الاستحقاق والجدارة في مكافأة وتقدير جهود وإنجازات الموارد البشرية، وبما يضمن حسن وكفاءة استخدام الموارد المتوفرة والالتزام بتطبيق التشريعات المتعلقة بإدارة الموارد البشرية على اختلاف مجالاتها.

— تخطيط الموارد البشرية بتحديد وتحليل (نوعية الأعمال المطلوبة، وتحليل طبيعة نشاط (أسلوب العمل)، وتحليل الوظائف (الصلاحيات والمسؤوليات)، وتوصيف الوظائف (المهام، ظروف العمل)، وتقدير (العمالة المطلوبة) على أساس: حجم العمل، وتجميع الوظائف، وتنسيقها في مجموعات (إدارة — أقسام — وحدات)، وترجمة الأنظمة إلى اختصاصات وظيفية، والرقابة: للتأكد من أن العمل تم وفق(الخطط المطلوبة، والمعايير) ثم التصحيح وتتضمن عملية التقويم والتصحيح جميع جوانب عمل الموارد البشرية، تقويم (أنظمة، وسياسات، وأهداف) الموارد البشرية، تقويم (تخطيط، وتنظيم) الموارد البشرية، تقويم نظام (الحوافز والأجور والرواتب)، تقويم نتائج التدريب، تقويم معدلات دوران العمل والغياب، تقويم إجراءات وقواعد العمل (تعيين، تدريب، إجازات).

— إنشاء وحدة متخصصة للتوظيف لاستقطاب طالبي العمل للتقدم لشغل الوظائف الشاغرة بإدارات التربية والتعليم عن طريق نشر مواصفات الوظيفة ومتطلباتها، وإجراء المقابلات تكون من مهامها تخطيط القوى العاملة بحيث يتم تحديد احتياجات المنظمة من الموارد البشرية طبقا لخطط الإنتاج والعمل في الفترة القادمة وتحديد أعداد ونوعيات العمالة المطلوبة من حيث المتطلبات الجسمانية والذهنية، والقدرات والمهارات، وتحديد الوظائف الشاغرة: بناءً على الخطوتين السابقتين يكون لدى إدارة الموارد البشرية تصور كامل عن أعداد الوظائف الشاغرة المطلوب شغلها، وفي أي الإدارات والأقسام وأيضا في المستويات الوظيفية تقع تلك الوظائف، والنظر في تحليل الوظائف ومراجعة مواصفات شاغلي الوظيفة: بعد تحديد عدد الوظائف الشاغرة يكون من الضروري مراجعة تحليل الوظائف لمعرفة متطلبات الوظيفة من واجبات ومسؤوليات، وأيضا مراجعة المواصفات التي ينبغي توفرها في شاغل الوظيفة من حيث المؤهل، وعدد سنوات الخبرة ونوعها.

— تصميم وتحليل العمل: وضع تحديد واضح وقائم على أسس علمية ومنهجية مدروسة، لواجبات ومهام ومسؤوليات ووظائف، وتحديد واضح ودقيق للشروط التي يجب توافرها في الموارد البشرية المرشحة لشغل هذه الوظائف.

— انتقاء واختيار وتعيين الموارد البشرية: انتقاء

الموظفين – بعين الخبير – أفضل المتقدمين لشغل الوظائف الشاغرة والذين تم جذبهم واستقطابهم، وذلك بالاعتماد على أسس ومعايير اختيار دقيقة تم وضعها من خلال وظيفة تصميم وتحليل العمل والوظائف.

– التدريب والتأهيل للموارد البشرية: بعد اختيار الموارد البشرية الجديدة، تبدأ مرحلة إعادة التأهيل، وذلك من خلال برامج تدريبية علمية وعملية مدروسة، والتي تعمل على تأهيلهم وتجهيزهم لتسلم وتحمل مهام عملهم والعمل على تنمية أداء الموارد البشرية في المستقبل المنظور والبعيد، من أجل جعلها مؤهلةً وقادرة على ممارسة وظائف ذات متطلبات أعلى مما هي عليه الآن في المستقبل، فضلاً عن تزويد الموارد البشرية بكل جديد في مجال المعرفة المتصلة بعملها وصناعتها بهدف تمكينها من الاندماج والتكيف مع كل جديد أو مع التغيرات التي تواجه إدارات التربية والتعليم لكي تواكب التطورات في عملها والتي قد تُفرَضُ عليها محلياً أو إقليمياً أو عالمياً، وتحافظ إدارات التربية والتعليم على قوة موقعها التنافسي.

– تصميم نظم التعويضات والمكافآت والمزايا العينية من الوظائف الرئيسة والأساسية لإدارة الموارد البشرية، وتصميم عدد من الأنظمة التي على أساسها يتم وضع نظام للتعويضات والمكافآت والمزايا العينية ومن أهم هذه النظم:

– نظام المكافآت المالية المباشرة: وهذا النظام التحفيزي المالي المباشر، يقدّمُ للموارد البشرية المجدة والمتميزة في عملها المكافآت المالية المباشرة كثواب مباشر للجد والتميز، وذلك من خلال التقويم المستمر لأداء هذه الموارد البشرية المبني على أسس علمية وفنية.

– نظام المزايا العينية: وهذا النظام التحفيزي غير المالي، يقدم للموارد البشرية العاملة دون استثناء خدمات متنوعة مثل: التأمين الصحي، الرعاية الاجتماعية، النشاطات الثقافية والترفيهية.

– نظام تقييم أداء الموارد البشرية: وضع مجموعة من القواعد والإجراءات والضوابط التي على أساسها يتمُّ تقييمُ أداء الموارد البشرية، من حيثُ الكفاءة والتميز في العمل، وبناء على نتائج هذا التقييم يُفَعَّل نظامُ المكافآت المالية المباشرة.

– تكوين لجنة للتطوير الوظيفي تتحمل مسئولية تطوير وتفعيل سياسات الموارد البشرية بما يعزز مشاعر الانتماء والولاء والرضاء الوظيفي وتخطيط ومتابعة برامج التطوير.

– ولضمان تحقيق أهداف إدارات التربية والتعليم يجب نشر وتعميم وتعزيز ثقافة العمل بأداء عال وأن يكون الموظفون على علم بالنتائج المستهدفة وبطريقة مساهمتهم فيها بشكل واضح، وأن يكون نظام التقدير والمكافأة مرتبطاً بالأداء وخاضعاً لمراجعةٍ منتظمة، بحيث يتم تكريم المساهمات ذات المستوى المتميز، وتتضمن أهم المبادرات في هذا المجال تحديد وتنظيم مؤشرات الأداء الرئيسة والأهداف والغايات

والمقاييس ضمن دورة تخطيط الأعمال، ووضع إطار لكيفية تحديد الكفاءات في الإدارات العامة للتربية والتعليم والمساعدة في تقييم مدى مناسبة الموظف لوظيفته، وتوضيح السلوكيات اللازمة للتوصل إلى تميز الخدمة وتحديد القادة المستقبليين وتنسيق نشاطات التدريب والتطوير، واستخدام نظام موحد لإدارة الأداء معزز بأدوات وإمكانات دعم متطورة، وتطوير حزمة مكافآت شاملة تتضمن التعويضات المالية الثابتة والمتغيرة بحيث تساهم هذه الحزمة في اجتذاب موظفين من ذوي الأداء المتميز والاحتفاظ بهم.

— ينبغي على الإدارات العامة للتربية والتعليم دعم البنية التحتية لتقنية المعلومات بما يكفل لها تحقيق الميزة التنافسية في تأدية العمل وذلك عن طريق:

— الاهتمام بتوفير أجهزة حاسب بقدر كاف يتلاءم مع احتياجات كل وحدة من الوحدات الإدارية ذات قدرات عالية من حيث السرعة والطاقة الاستيعابية.

— توفير مستلزمات البنية التحتية لأعمال الحاسب الآلي مثل التوصيلات السلكية، وموقع للإدارات العامة للتربية والتعليم على الإنترنت، والبرامج المستخدمة لمعالجة البيانات.

— توفير الكوادر البشرية المتخصصة في مجال البرمجة، والتشغيل، والتحليل، والمهندسين في مجال الحاسب الآلي.

— التخطيط لحوسبة أعمال إدارات التربية والتعليم بإنشاء نظام معلومات ضمن شبكة فرعية ترتبط بنظام المعلومات الوطني بمدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية.

— هيكلة (تبويب) المعلومات، بطريقة تتيح سهولة البحث واسترجاع وتبادل المعلومات للعاملين والمستفيدين من الخدمة.

— توفير معلومات متكاملة تغطي كافة الاستعلامات تجاه المستفيدين، وخالية من الغموض ومفهومة للمستفيدين، وتتميز بالبساطة في الحصول عليها ومعالجتها، والمرونة للتغيرات في الظروف البيئية، ونمط التقنية السائدة في بيئة العمل، والموثوقية في الاعتماد عليها في تلبية احتياجات المستفيدين الضرورية.

— استبدال الهياكل التنظيمية الطويلة (تعدد المستويات والوحدات) بهياكل جديدة تميل إلى التفرطح، واعتماد مفهوم التمكين للموظفين كنمط تنظيمي يميل نحو اللامركزية.

— وضع تقسيمات إدارية (وحدات) لأقسام الإدارات العامة للتربية والتعليم محددة بخارطة تنظيمية معتمدة ومعلنة.

— تحديد مهام الوحدات في الإدارات العامة للتربية والتعليم بدقة ووضوح؛ منعاً للازدواجية. وارتباط مهام الوحدات المختلفة ببعضها في الإدارة العامة للتربية والتعليم وفيما بينها، والعلاقة الرأسية

والأفقية بين التقسيمات الإدارية للوحدات على مستوى الإدارات العامة للتربية والتعليم في المناطق، وتحديد الإجراءات المتعلقة بتقديم الخدمات في كل وحدة من الوحدات.

— هندسة الإجراءات التنفيذية للعمل: ينبغي على وزارة التربية والتعليم إحداث تغييرات في إجراءات وأساليب العمل، وإعادة تقييم خطوات وإجراءات العمل بحيث يتم التخلص من كافة الخطوات والإجراءات التي لا تضيف قيمة للناتج النهائي لتقديم الخدمة وحصرها في الأمور ذات القيمة المضافة اختصاراً للوقت والجهد والتكلفة، والتقليل بقدر الإمكان من الوثائق ومتطلبات الحصول على الخدمة وتوفير الأدلة الإرشادية للحصول على الخدمة لكل المستفيدين على موقع الوزارة على الشبكة الدولية للمعلومات (الإنترنت) للاسترشاد بها في معرفة متطلبات الحصول على الخدمة، وتطوير وتحديث إجراءات العمل بما يتلاءم مع المستجدات في مجال الحكومة الإلكترونية، وتحديد إجراءات إنجاز وتقديم الخدمات ليسهل استخدامها من قِبل المستفيدين، وتصميم النماذج والسجلات والتقارير اللازمة لأداء الخدمة ووضعها على موقع الوزارة، وتصميم إجراءات تقديم الخدمات بشكل انسيابي للحد من الصعوبات التي تواجه المستفيدين.

— ميكنة الأعمال اليدوية عن طريق استخدام الحاسب الآلي في جمع وتخزين واسترجاع البيانات وملء ومعالجة الاستمارات والوثائق.

— متابعة العاملين وفقاً لمعايير محددة تعمل على متابعة الموظفين والإحاطة بسلوكياتهم وبالصلاحيات الممنوحة لهم، وعقد دورات تدريبية للموظفين لتعزيز الولاء للوظيفة والمنظمة والوطن، وتحسين وسائل الرقابة الخارجية من خلال إيجاد وحدة إدارية خاصة لمتابعة أداء الموظفين.

— الدراسات المستقبلية

الدراسة الحالية تتضمن إدارة الأداء في الإدارات العامة للتربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية؛ لذا تقترح الباحثة إجراء الدراسات المستقبلية التالية:

— أثر تطبيق إدارة الأداء على فاعلية العمل في الإدارات العامة للتربية والتعليم.

— معوقات تطبيق إدارة الأداء في الإدارات العامة للتربية والتعليم.

الملحق رقم (١)

استبانة الدراسة

أولا: أرجو التكرم بتعبئة البيانات الأولية:

١ – اسم الوظيفة:

٢ – اسم المدينة:

٣ – اسم الوحدة التي تشرف عليها:

٤ – المستوى التعليمي:

كلية متوسطة ( ) جامعة ( ) ماجستير ( )

٥ – نوع المؤهل الدراسي:

تربوي ( ) غير تربوي ( )

٦ – عدد سنوات الخبرة في مجال الوظيفة: ( )

٧ – الدورات التدريبية.

– هل سبق وأن أخذت دورة تدريبية في مجال إدارة الأداء:

نعم ( ) لا ( )

ثانياً: أرجو الإجابة على عبارات الاستبانة بوضع إشارة (✓) في الخانة التي تراها مناسبة.

إدارة الأداء في الإدارات العامة للتربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية

م	إدارة الأداء	مدى التوافر				
		تتوافر بدرجة كبيرة جداً	تتوافر بدرجة كبيرة	تتوافر بدرجة متوسطة	تتوافر بدرجة ضعيفة	تتوافر بدرجة ضعيفة جداً
		٥	٤	٣	٢	١
	أ – الإدارة الإستراتيجية:					
١	تحديد الرسالة التي تسعى إلى تحقيقها في جمل واضحة تتضمن: الرؤيا الإستراتيجية، والقيم الأساسية، والقوى الدافعة.					
٢	تحويل الرؤية والرسالة الإستراتيجية إلى أهداف قابلة للقياس.					
٣	وضع رسالة وأهداف وخطط الإدارات العامة للتربية والتعليم في ضوء الأهداف العامة للدولة.					

م	إدارة الأداء	مدى التوافر				
		توافر بدرجة كبيرة جداً	توافر بدرجة كبيرة	توافر بدرجة متوسطة	توافر بدرجة ضعيفة	توافر بدرجة ضعيفة جداً
		٥	٤	٣	٢	١
٤	مشاركة الأقسام في تحديد الرسالة والأهداف					
٥	تحديث الرسالة والأهداف بما يتلاءم مع المستجدات والتغيرات.					
٦	التأكيد على استيعاب العاملين لرسالة وأهداف إدارات التربية والعليم ورؤيتها بشكل متقارب.					
٧	الاعتماد على قواعد معلومات موثقة وحديثة في إعداد الخطط.					
٨	تحليل البيئة الخارجية (الاقتصادية، التقنية، الثقافية، الاجتماعية، والقوى التشريعية) المؤثرة على القرارات التنظيمية القصيرة والطويلة المدى بصفة مستمرة لاستغلال الفرص في التطوير والتغيير ومقاومة التهديدات.					
٩	تحليل البيئة الداخلية (الهيكل التنظيمي،الثقافة،الموارد) لمعرفة جوانب القوة والضعف لإصلاح مواطن الضعف في الأنظمة الإدارية والأداء، وإدخال أساليب العمل الحديثة التي تودي إلى تحقيق التميز.					
١٠	اختيار ما هو أفضل من البدائل استجابة للظروف التي تشكل بيئة ديناميكية					
١١	تحديد الآليات الإجرائية والموازنات المالية اللازمة لتنفيذ التصورات المستقبلية					
١٢	تحديد الخطوات الإجرائية لتنفيذ الخطط بأطر زمنية.					
١٣	توضيح معايير السلوك التي تتوقعها من الموظفين لتنفيذ الخطة.					
١٤	ترابط عناصر الخطة والرؤية والرسالة والأهداف والآليات.					
١٥	الالتزام بتطبيق الخطط التي وضعت في الواقع.					
١٦	متابعة تطبيق الخطة بانتظام للتحقق من الانجاز					
١٧	تقيم الأداء بمراجعة التحسينات الجديدة وتحديد الإجراءات التصحيحية على المدى الطويل.					
١٨	الحصول على استرجاع فوري وغير متحيز عن الأداء لمقارنة ما حدث فعلاً بالمخطط.					
١٩	وضع خطط قابلة للتحقق باستخدام الموارد المتاحة لتحقيق الأهداف.					
	ب – إدارة الموارد المادية:					
١	الاستغلال الأمثل للموارد المتاحة لتنفيذ المهام مع المحافظة على جودة الخدمات.					
٢	وضع آلية لكشف التكلفة بالمبالغ والهدر للموارد المستخدمة.					
٣	تحليل النتائج والإنجازات مقارنة بالموارد المالية المعتمدة.					
٤	آليات وخطط لرصد الموازنات.					
٥	نظام فعال لمراجعة الإنفاق المالي والاستفادة من نتائج المراجعة لتصحيح الانحرافات.					

م	إدارة الأداء	مدى التوافر				
		توافر بدرجة كبيرة جداً	توافر بدرجة كبيرة	توافر بدرجة متوسطة	توافر بدرجة ضعيفة	توافر بدرجة ضعيفة جداً
		٥	٤	٣	٢	١
٦	تحديد معايير ومقاييس لضبط المصاريف وتطوير نظام الرقابة الداخلية.					
٧	وضع برامج لترشيد الإنفاق والحد منه على أن لا يكون على حساب الجودة.					
٨	وضع منهجية لتحديد احتياجات الإدارة من الموارد المالية.					
٩	إعداد تقارير سنوية عن المصروفات الجارية والرأسمالية يُمكن من الاستفادة منها وتعكس الانعكاسات المالية للمشروعات.					
١٠	الحرص على كفاءة نظم الموارد المالية المتعلقة بالموازنة والتدقيق.					
١١	بناء نظام معلومات مالية يوفر معلومات عن حجم المخصصات ومستوى الإنفاق منها وبما يدعم عمليات صنع القرار.					
١٢	ضبط عملية إدارة المخازن (العهد والموجودات)					
	ج – إدارة الموارد البشرية:					
١	وضع خطط مستقبلية لتحديد الاحتياجات الفعلية من العاملين.					
٢	استقطاب العاملين ذوي المعرفة والمهارات العملية التي تمكنهم من أداء أعمالهم بتميز.					
٣	وضع آليات لاختيار العاملين وفق شروط مرجعية معتمدة ومعايير موضوعية قائمة على الاستحقاق والجدارة والتصدي للمحسوبية والواسطة.					
٤	وضع توصيف لوظائف ومهام العاملين.					
٥	توضح للعاملين أساليب تأدية أعمالهم.					
٦	تحديد الإنتاجية المطلوبة من العاملين بوضوح.					
٧	تشجيع وتسريع التعليم وإعادة التعليم للعاملين.					
٨	تحديد الاحتياجات التدريبية والتطويرية للعاملين وفق منهجية علمية وموضوعية.					
٩	تمكن العاملين من التطور الوظيفي وفقاً لقدراتهم واستعدادهم للنمو ضمن الفرصة المتاحة.					
١٠	عقد دورات تدريبية بصفة مستمرة لإكساب العاملين المعرفة والمهارات اللازمة لأداء وظائفهم بتميز.					
١١	ربط المسار التدريبي بالمسار الوظيفي.					
١٢	توافر وحدة إدارية تعنى بالتطوير الوظيفي للعاملين.					
١٣	وضع آليات لنظام الترقيات يبنى على المبادرات المتميزة.					
١٤	تفويض صلاحيات للعاملين تتلاءم مع مسئولياتهم.					
١٥	التواصل والحوار مع العاملين.					

م	إدارة الأداء	مدى التوافر				
		تتوافر بدرجة كبيرة جداً	تتوافر بدرجة كبيرة	تتوافر بدرجة متوسطة	تتوافر بدرجة ضعيفة	تتوافر بدرجة ضعيفة جداً
		٥	٤	٣	٢	١
١٦	إطلاق الطاقات الكامنة لدى العاملين بتمكينهم من المشاركة الفاعلة.					
١٧	وضع نظام للأخذ بشكوى ومقترحات العاملين.					
١٨	وضع نظام لتحفيز العاملين.					
١٩	توضيح للعاملين الأمور التي سيكافؤون عليها.					
٢٠	توفير التغذية الراجعة حول أداء العاملين وسلوكهم الوظيفي ونقاط القوة.					
٢١	إعطاء العاملين تقييماً واضحاً عن أدائهم.					
٢٢	توضيح للعاملين عواقب الاستمرار بالأداء السيئ					
٢٣	تقيس مستوى الأداء الفعلي لإنتاج كل عامل.					
٢٤	الاستفادة من نتائج تقويم أداء العاملين.					
	د – مبادرات الأداء المتميز:					
١	إتاحة الفرصة للعاملين للعمل الجاد الذي يحقق التميز والتفوق.					
٢	دعم الأفكار الجديدة والتفكير فيما وراء المباشر وعكس الشائع.					
٣	مساندة العاملين على التنوع الفكري والبعد عن انحصار التفكير في حدود ثابتة لا يمكن الخروج منها.					
٤	الانفتاح العلمي على خبرات العالمية المتميزة.					
٥	تعزيز الحرية والاستقلال بالرأي.					
٦	توافر نظام فاعل لاستقبال اقتراحات العاملين مثل البريد الالكتروني.					
٧	حفز العاملين إلى السعي نحو تطبيق كل جديد في أداء أعمالهم.					
٨	الارتقاء بمستوى تقديم الخدمات بصفة مستمرة.					
٩	قبول الأعمال التي فيها تحد لقدرات العاملين					
١٠	تقبل أخطاء العاملين واعتبارها فرصاً للتعلم.					
١١	توافر نظام عادل لتحفيز العاملين على التميز.					
١٢	تقدير العاملين المتميزين					
١٣	تشجيع العمل بروح الفريق.					
١٤	إشاعة روح الود والعلاقات الإنسانية الإيجابية بين العاملين.					
١٥	قياس نتائج مبادرات الأداء المتميز والإعلان عنها لتحفيز روح التنافس بين العاملين لتقديم مبادرات متميزة.					
	هـ – استخدام نظم وتقنيات المعلومات:					
١	الاستخدام الأمثل للحاسب الآلي في التخطيط والرقابة والتحليل الإحصائي واتخاذ القرارات.					
٢	توافر قواعد بيانات متجددة بصفة مستمرة تدعم اتخاذ القرارات.					
٣	تحديث البرامج المستخدمة لاستيعاب المزيد من المعلومات					

م	إدارة الأداء	مدى التوافر				
		تتوافر بدرجة كبيرة جداً	تتوافر بدرجة كبيرة	تتوافر بدرجة متوسطة	تتوافر بدرجة ضعيفة	تتوافر بدرجة ضعيفة جداً
		٥	٤	٣	٢	١
	والأعمال.					
٤	ميكنة الأعمال اليدوية عن طريق استخدام الحاسب الآلي في:الطباعة والكشوف وتخزين الوثائق والمستندات.					
٥	تقديم الخدمات للمستفيدين من خلال موقع الإدارة العامة للتربية والتعليم على الشبكة الدولية للمعلومات (الإنترنت).					
٦	تبويب المعلومات على موقع الإدارة العامة للتربية والتعليم (الانترنت) بطريقة تتيح سهولة البحث واسترجاع وتبادل المعلومات للعاملين والمستفيدين من الخدمة.					
٧	هيكلة المعلومات على موقع الإدارة العامة للتربية والتعليم (الانترنت)بطريقة موحدة ضمن مصنفات معلوماتية قابلة للتطوير.					
٨	توافر نظام معلومات يمكن المستفيدين من الاعتماد عليه في تلبية احتياجاتهم الضرورية بحيث يكون خالياً من الغموض والتخريب، ويتميز بالقدرة على التكيف مع ظروف التغير					
٩	وجود سياسة لحماية المعلومات من التلف والتسرب والعبث.					
١٠	الربط بين قواعد بيانات الإدارة العامة للتربية والتعليم ووزارة التربية والتعليم.					
١١	توافر الأجهزة والمستلزمات المساندة لأعمال الحاسب الآلي بما يتلاءم مع احتياجات مختلف الوحدات الإدارية.					
١٢	وضع برامج توعوية حول الثقافة المعلوماتية للعاملين.					
١٣	توافر فرص تدريبية للعاملين في مجال استخدام الحاسب الآلي والإنترنت.					
١٤	استخدام البريد الالكتروني كوسيلة اتصال لإرسال اللوائح والأنظمة والتعاميم.					
	و- هندسة الإجراءات التنفيذية للعمل:					
١	تصميم إجراءات العمل بما يضمن التخلص من الخطوات التي لا تضيف قيمة للنتائج النهائية لتقديم الخدمة.					
٢	تصميم إجراءات العمل بشكل انسيابي يضمن التخلص من البيروقراطية.					
٣	التقليل من الوثائق ومتطلبات الحصول على الخدمة لأن كثرتها قد تعيق العمل.					
٤	مرونة الإجراءات بما يسمح من إدخال ما يستجد من إجراءات دون تعقيد أو تأخير.					
٥	شمولية تحديد إجراءات العمل لجميع الأنشطة ومجالات العمل في كل إدارة.					

م	إدارة الأداء	مدى التوافر				
		توافر بدرجة كبيرة جداً	توافر بدرجة كبيرة	توافر بدرجة متوسطة	توافر بدرجة ضعيفة	توافر بدرجة ضعيفة جداً
		٥	٤	٣	٢	١
٦	توافر الأدلة الإرشادية عن إجراءات العمل وتطبيقاتها.					
٧	إبلاغ العاملين بالإجراءات المطلوبة لتنفيذ كل خدمة وتطبيقاتها.					
٨	توافر وحده إدارية متخصصة بمراجعة وتطوير إجراءات العمل في ضوء ما يستجد من تغييرات.					
٩	متابعة تطبيق العاملين لإجراءات العمل المطلوبة.					
	ز – نظام المساءلة والمحاسبة:					
١	تحديد نطاق المسئوليات والصلاحيات بشكل واضح للعاملين.					
٢	وضع أدلة للوصف الوظيفي والصلاحيات لكي يدرك العامل مجال تحرك نطاقه.					
٣	تعزيز الولاء للمنظمة والوطن من خلال معرفة احتياجات العاملين والعمل على تلبيتها.					
٤	الاستماع إلى شكوى العاملين.					
٥	إعطاء العاملين حق التظلم للإدارة أو إحدى الجهات القانونية.					
٦	وضع نظام شامل لمساءلة العاملين يتضمن مدى التزامهم بأداء مهام الوظيفة طبقا لما هو محدد سلفا، واتباع اللوائح والأنظمة، والالتزام بمعايير الجودة، والتجاوب مع المستفيدين.					
٧	توافر وحدة رقابية لزيادة الدور الرقابي على العاملين.					
٨	تحديد مهام الأجهزة الرقابية بوضوح.					
٩	استخدام أدوات موضعية ومناسبة لمساءلة العاملين.					
١٠	تطبيق مبدأ من أين لك هذا؟					
١١	وضع وتنفيذ إستراتيجية عامة لمكافحة الفساد.					
١٢	الكشف عن مواطن الفساد وتوعية العاملين بأخطاره على التنمية بكافة مجالاتها.					
١٣	اعتبار مبدأ تأثيم الواسطة والمحسوبية التي تهضم حقوق المستفيدين.					
١٤	تطبيق النظام الشرعي لمحاربة الفساد بإصدار أحكام الإسلام بإقرار الذمة وقبول الهدايا وقبول الرشوة..					
١٥	توعية العاملين بالالتزام بالقيم الدينية التي تدعو للفضيلة والالتزام بالأخلاق في جميع نواحي السلوك البشري.					

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو بكر، مصطفى محمود. *التفكير الاستراتيجي وإعداد الخطة الإستراتيجية*. القاهرة: الدار الجامعية، ٢٠٠٠م.

أبو مغايض، يحيى بن محمد. *الحكومة الإلكترونية. ثورة على العمل الإداري التقليدي*. د.م: د.ن، ٢٠٠٤م.

بليلة، مازن عبد الرزاق. برنامج الملك عبد الله للأداء الحكومي المتميز. *صحيفة الوطن السعودية*، (السبت ٤ ربيع الثاني ١٤٢٨هـ، الموافق ٢١ أبريل)، العدد (٢٣٩٥)، (٢٠٠٧م)، ص ٧.

تلمساني، عبد الله محمد علي. *بين الرضا والتميز*. جدة: مطبعة المحمودية، ٢٠٠٣م.

جامبل، بول وبلاكويل، جون. *إدارة المعلومات*. ترجمة: تيب توب لخدمات التعريب والترجمة. القاهرة: دار الفاروق للنشر والتوزيع، ٢٠٠٣م.

جونز، بام. *إدارة الأداء*. ترجمة: مكتبة جرير. الرياض: مكتبة جرير، ٢٠٠٦م.

جيمس سي كراج، جيمس كراج وجرانت وروبرت إم. *الإدارة الإستراتيجية*. ترجمة: قسم الترجمة بدار الفاروق. القاهرة: دار الفاروق للنشر والتوزيع، ٢٠٠٣م.

خبراء مركز الخبرات المهنية للإدارة (بميك). *الإدارة الإستراتيجية: المبادئ والأدوات*. القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة، ٢٠٠٤م.

الدوري، زكريا مطلك. *الإدارة الإستراتيجية: مفاهيم وعمليات وحالات دراسية*. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، ٢٠٠٥م.

الديب، إبراهيم رمضان. *دليل إدارة الموارد البشرية*. ط٢. مصر: مؤسسة أم القرى للترجمة والنشر والتوزيع، ٢٠٠٧م.

السلطان، فهد بن صالح. *إعادة هندسة نظم العمل: النظرية والتطبيق*. الرياض: مطابع الخالد للأوفست، ٢٠٠١م.

__________، *التحديات الإدارية في القرن الواحد والعشرين*. الرياض: مطابع الخالد للأوفست، ٢٠٠٤م.

الشاعر، عبد الرحمن بن إبراهيم. *تقنية المعلومات والاتصال*. الرياض: دار ثقيف للنشر والتأليف، ٢٠٠٤م.

شوارتز، أندوري إي. *إدارة الأداء*. ترجمة: مكتبة جرير. الرياض: مكتبة جرير، ٢٠٠١م.

العارف، ناديا. *الإدارة الإستراتيجية: إدارة الألفية الثالثة*. الإسكندرية: الدار الجامعية، ٢٠٠٠م.

عباس، محمد خليل. *مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. الكويت: دار السيرة للطباعة والنشر، ٢٠٠٩م.

العبود، فهد بن ناصر دهام. *الحكومة الإلكترونية بين*

التخطيط والتنفيذ. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية، ٢٠٠٤م.

عدس، عبد الرحمن. *أساسيات البحث التربوي*. ط٢. عمان: دار الفرقان، ١٩٩٧م.

القحطاني، محمد دليم. *إدارة الموارد البشرية: نحو منهج استراتيجي متكامل*. الرياض: العبيكان للنشر، ٢٠٠٨م.

كشواي، باري. *إدارة الموارد البشرية*. ترجمة: قسم الترجمة بدار الفاروق. ط٢. القاهرة: دار الفاروق للنشر والتوزيع، ٢٠٠٦م.

كنــاكري، قاســم. *تدقيق إدارة الأداء: دليل تحليل وتطوير وتحسين عمليات إدارة الأداء وفرق العمل*. الإمارات العربية المتحدة: تيم بارو العالمية، ٢٠٠٨م.

كيني، جوان. *الموظف المتمكن: كيف تصبح الموظف المتمكن الذي تريد شركتك المحافظة عليه*. ترجمة: مركز التعريب والترجمة. بيروت: الدار العربية للعلوم، ٢٠٠٥م.

المطيري، محمد عون. *جائزة الملك عبد العزيز للجودة*. أمانة جائزة الملك عبد العزيز للجودة، في اليوم العربي للتقيس، ٢٠٠٦م.

المملكة العربية السعودية، وزارة التربيــة والتعلــيم. *إحصائية بالقيادات الإدارية في الإدارات العامة للتربية والتعليم*. د.م: د.ن، ١٤٢٩/١٤٣٠هـ.

الموســوي، ســنان. *إدارة الموارد البشرية: وتأثيرات العولمة عليها*. عمان: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، ٢٠٠٨م.

هلال، محمد عبد الغني. *مهارات إدارة الأداء: معايير وتطبيقات الجودة في الأداء*. ط٢. القاهرة: مركز تطوير الأداء والتنمية، ١٩٩٩م.

هيــل، جــيني. *إدارة الأداء*. ترجمة: خالد العامر. الإمارات العربية المتحدة: مؤسسة محمد بن راشد، ٢٠٠٨م.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Aguinis , Herman. *Performance Management*. ed 2, USA: Prentice Hall , 2008.

Bishop, Harold L& others. «Creating an Effective Strategic Plan for the School District». *Journal of Instructional Psychology*. 32, (3), (2005) :197 – 204.

Bonstingl, John Jay l. «Strategic Planning During Tough Times». *Leadership*. 38, (3), (2009): 8 – 10.

Brigham, Eugene F & Ehrhardt , Michael C. *Financial Management*: Theory & Practice (with Thomson ONE – Business School Edition 1 – Year Printed Access Card) USA: Prentice Hall, 2007.

Bryde, David J.& Wright, Gillian H. «Project Management Priorities and the Link With Performance Management Systems». *Management Journal,* 38 , (4) , (2007): 5 – 11.

Cokins , Gary. *Performance Management: Integrating Strategy Execution Methodologies, Risk, and Analytics*. USA: Wiley and SAS Business Series , 2009.

Crawford, Megan& Earley, Peter. «Head teacher Performance Management: An Investigation of the Role of the External Adviser». *School Leadership and management,* 24, (4), (2004): 377 – 389.

Daniels , Aubrey C. *Performance Management: Changing Behavior that Drives Organizational Effectiveness*.ed 4 , USA,

Finance Review, 22, (2),(2006): 94 – 97.

Kuchinke , K. Peter. «Strengthening Ties Between Career – Technical Education and Human Resource Development». *Journal of Vocational Education Research*, 27, (2), (2002): 96 – 179.

Lonabocker, Louise. Performance Management: A New Approach. *College & University*, 76, (2),(2000): 17 – 22.

Longenecker, Clinton O& Fink, Laurence S. «Improving Management Performance in Rapidly Changing Organization» *S. Journal of Management Development*, 20, (1), (2001): 7 – 18.

Loughman, Thomas P& others. The Role of the Quality Enhancement Plan in Engendering a Culture of Assessment. *Assessment Update,* 20, (3),(2008): 3 – 5.

Mestchian, Peyman & Cokins Gary (2006) Risk – Based Performance Management Making It Work. *Business Credit,* 108, (5) , (2006): 28 – 30.

Millar, Annie & others. «Logic Models: A Systems Tool for Performance Management». *Evaluation and Program Planning*, 24, (1), (2001):73 – 81.

Modell, Sven & others. «A process (re)turn?: Path dependencies, institutions and performance management in Swedish central government». *Management Accounting Research*, 18,(4), (2007): 453 – 475.

Mondy R. Wayne. *Human Resource Management*. ed 11 , USA: Prentice Hall , 2009.

Nair, Anand. «Meta – analysis of the relationship between quality management practices and firm performance —implications for quality management theory development» t. *Journal of Operations Management,* 24, (5) ,(2006): 948 – 975.

Noble Jeffrey J & Alpert Geoffrey P. Levers Of Organization Design: How Managers Use Accountability Systems For Greater Performance And Commitment. *USA: Harvard Business School Press,* 2005.

Oakes ,Kevin. (2007) *Performance Management Lacks CONSISTENCY*. T+D, 61, (4), (2007): 3 – 50.

Paladino , Bob. *Five Key Principles of Corporate Performance Management*. USA: Wiley , 2007.

Performance Management Publications, 2004.

Davis, Rogers. «Choosing Performance Management: A Holistic Approach». *CUPA Journal,* 46, (2) ,(1995): 13 – 18.

Dean , Joan. *Implementing Performance Management* , USA: Taylor & Francis, 2007.

Fitzgerald ,Tanya& others. «Bureaucratic Control Professional Autonomy ? Performance Management in New Zealand School». *School Leadership & Management* , 23 , (1) ,(2003): 91 – 105

Franzsen, K. «A Critical Overview of Trends and Practices in Performance Management in the South African Higher Educational Environment». *South African Journal of Higher Education,* 17, (2), (2003):131 – 138.

Gilley, Jerry W. «Performance Management Applied at the Performer Level». *Performance Improvement Quarterly,* 13, (4), (2000): 87 – 105.

Gleeson, Denis& Husbands, Chris. «Modernizing Schooling Through Performance Management: A Critical Appraisal». *Journal of Education Policy,* 18, (5), (2003): 499 – 511.

Haynes ,Gill & others. «Performance Management for Teachers: Head teachers Perspectives». *School Leadership & Management*, 23 , (1) , (2003): 75.89.

Hughes, Chris & Sohler, Cathy. «Can Performance Management Work in Australian Universities»? *Higher Education*, 24, (1), (1992): 41 – 56.

Isherwood, Mary & others. «Performance Management Motivating and Developing Good Teachers? The Experiences of Teachers in a Small». *Special School Education*, 35, (1), (2007): 71 – 81.

Ivancevich, John. *Human Resource Management.* ed 11, USA: McGraw – Hill/Irwin , 2009.

Jennings, Keith & Lomas, Laurie. *«Implementing Performance Management for Head teachers in English Secondary Schools: A Case Study»* . Educational Management & Administration, 31, (4), (2003):83 – 369.

Kohli , A. S. & Deb T. *Performance Management*: Oxford Higher Education. USA: Oxford University Press ,2008.

Kreklow ,Steven R. «Performance Management and the Modern Budget Office». *Government*

Taylor, James S & others. Strategic Planning in U.S. Higher Education: Can it Succeed in Europe. *Planning for Higher Education,* 35, (2), (2007): 4 – 17.

Webster ,Jack. *gement An Untapped Opportunity*. Outsourced Logist , 1 (2), (2008):18 – 26.

William Brenda T& Chance ,Shannon T. *Assessing University Strategic Plans: A Tool for Consideration*. Educational Planning , 18, (1), (2009): 38 – 54.

Wimbush, James C. «Human resource management: Challenges for graduate education». *Business Horizons,* 51, (2),(2008): 4 – 151.

Wingrove, Clinton. «Facts and Fables of Performance Management in the 21st Century». *Performance Improvement*, 41, (9), (2002): 33 – 38.

Zaffron Stev & Logan Dave. *The Three Laws of Performance: Rewriting the Future of Your Organization and Your Life*. USA: Jossey – Bass, 2009.

Perez Ray. *Technology Applications in Education: A Learning View*. USA:LEA ,2009.

Reeves, Jenny & others. «Performance Management in Education: Improving Practice. British Educational Management Series». *Leadership & Management,* 12, (1), (2002): 150 – 155.

Repinski, Marilyn & Bartsch, Maryjo. «Managing the Performance in Performance Management». *Performance and Instruction,* 35, (1), (1996): 18 – 22.

Rowley, Daniel James & Sherman ,Herbert. «Implementing the Strategic Plan». *Planning for Higher Education,* 30, (4), (2002): 5 – 14.

Storey, Anne. «Performance Management in Schools: Could the Balanced Scorecard Help?». *School Leadership & Management,* 22, (3), (2002): 321 – 338.

Strain, Michael. «Some Ethical and Cultural Implications of the Leadership «Turn» in Education: On the Distinction between Performance and Performativity». *Educational management Administration & Leadership,* 37, (1) , (2009):67 – 84.

Performance Management in General Administrations of Education in Kingdom of Saudi Arabia

Sabriyah Muslim ALyahyawi
Associate professor, Department of planning and Educational Administration,
Faculty of Education and Human Sciences Taiba University
Madinah, Kingdom of Saudi Arabia, p.o box: 6565, Beer Othman 2691-42331
Email: dr.smy@hotmail.com
(Received 15/11/1430H; accepted for publication 9/11/1431H.)

Keywords: Performance Management, Educationa, General Administrations.
Abstract. The Study aimed at determining the range of the availability of performance management standards in general administrations of education(male & female) in Kingdom of Saudi Arabia ,discovering the differences in administrative leaders viewpoints toward the of availability of performance management according to gender) and geographical location, discovering the relationship between performance management components and providing some recommendations that might help in fiying weakness positions and fulfilling competition.

The sample of the study consisted of all individuals of the population (280) male and female leaders in general administrations of education in: Riyadh, Madinah Monawwarah, Damam, Tabouk and Abha, (221) responded at percentage of (79%). The researcher adopted methodologies, the descriptive survey methodology and ethnographie: To achieve the objective of the study she developed tow tools. Were developed ,first a questionnaire about performance management the validity and stability were determined , the value of correlation co – efficient was (0.97) with statistical significance of (0.001). The second tool was an indirect observation by reviewing checking ,studying and analysis some documents related to performance management components. Collected data were analyzed by statistical procedures including frequencies, percentages, arithmetic mean, standard deviation, T – test, One-way analysis of variance and Pearson correlation Co – efficient. the documents findings were analyzed through inductional mode some findings were obtained in the light of the obtained findings. the researcher cited some recommendations that might help in application of performance management standards effectively and some suggestions for further studies.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٣)، ص ص٨٣٥-٨٧٢، الرياض (٢٠١٢م/١٤٣٣هـ)

مدى معرفة الأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الفنية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض

محمد بن مفلح الدوسري

أستاذ مشارك بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية ، جامعة الملك سعود

الرياض، المملكة العربية السعودية، ص.ب ٢٤٥٨ الرمز ١١٤٥١

E-mail: dosarim@ksu.edu.sa

(قدم للنشر في ١٥/١١/١٤٣٠هـ؛ وقبل للنشر في ٢٩/١١/١٤٣١هـ)

هذا البحث مدعوم من مركز البحوث بكلية التربية بجامعة الملك سعود

الكلمات المفتاحية: المرحلة المتوسطة، معرفة، الأهداف السلوكية، التربية الفنية ، مجالات الأهداف السلوكية.

ملخص البحث. لقد كان الهدف من هذه الدراسة هو تحديد مدى معرفة معلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض بالأهداف السلوكية من حيث مفهومها وأهميتها، وصياغتها ومجالاتها، ومستوياتها، وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها، وقد كان عدد أفراد عينة الدراسة ١٦٠ معلما للتربية الفنية بالمدارس المتوسطة بمدينة الرياض في الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٢٩/١٤٣٠هـ. وبينت نتائج الدراسة أن مستوى معرفة المعلمين بالأهداف السلوكية ضعيف بشكل عام وبنسبة ٥٠،٥٪، حيث افترضت الدراسة الحالية المستوى المقبول من المعرفة ٦٠٪ فأعلى، ولتحديد مدى معرفة أفراد عينة الدراسة بالأهداف السلوكية بشكل مفصل فقد تم توزيع الأسئلة في أداة الدراسة إلى عدة محاور كالتالي: مفهوم الأهداف السلوكية وأهميتها، وصياغتها ومجالاتها، ومستويات الأهداف في كل مجال، وكل محور يشكل أحد الأسئلة الفرعية للدراسة، وقد بينت نتائج الدراسة أن مستوى معرفة المعلمين بمفهوم الأهداف السلوكية وأهميتها، ومعرفتهم بمستويات المجال الوجداني جيد وقد كانت النسب ٦٦،٥٪، و٨٤،٤٪. أما فيما يخص بقية المحاور فقد كان مستوى المعرفة لدى أفراد العينة ضعيف لم يتجاوز الـ٦٠٪. كما بينت نتائج الدراسة فروقا ذات دلالة إحصائية في معرفة المعلمين بالأهداف السلوكية تبعا لمتغير الخبرة لصالح المعلمين ذوي الخبرة التدريسية من ١١ إلى ١٥ سنة على حساب المعلمين الذين تجاوزت خبرتهم ١٥ سنة، كما وضحت نتائج الدراسة فروقا ذات دلالة إحصائية في معرفة المعلمين بالأهداف السلوكية تبعا لمتغير الالتحاق بالدورات التدريبية لصالح المعلمين الذين التحقوا بدورات تدريبية في مجال الأهداف السلوكية على حساب من لم يلتحق بأي دورة تدريبية في مجال الأهداف السلوكية. وأوصت الدراسة بضرورة زيادة التركيز في مقررات طرق التدريس بكليات التربية وكليات إعداد المعلمين على تدريس الأهداف السلوكية من حيث مفهومها وأهميتها وأساليب صياغتها وتطبيقاتها في تدريس مادة التربية الفنية، إضافة إلى التأكيد على أهمية تقديم دورات تدريبية أثناء الخدمة في الأهداف السلوكية لمعلمي التربية الفنية وتشجيعهم على الالتحاق بها.

مقدمة

تمثل الأهداف أهم عناصر المنهج المدرسي حيث يعتمد عليها في تحديد العناصر الأخرى للمنهج من محتوى وخبرات تعليمية وتقويم. لذا فالأهداف هي نقطة البداية لتخطيط وتنفيذ النظم التعليمية وتحديد محتوى المناهج الدراسية وطرائق تدريسها وأساليب تقويمها.

وتختلف تسميات الأهداف في المجال التربوي تبعا لنوعيتها ومستوى عموميتها، فهناك الأهداف التربوية العامة التي تشترك جميع المواد الدراسية في جميع المراحل التعليمية في تحقيقها وتكون تلك الأهداف مشتقة من المفهوم السائد للتربية في مجتمع معين، ويشير سالم (١٤١٨هـ) إلى أن الأهداف التربوية العامة تحدد المنظومة التربوية في أي بلد ويتطلب تحقيقها فترات طويلة لأنها تعتمد على الأهداف الأقل عمومية.

ويشتق من الأهداف التربوية العامة أهدافا خاصة بكل مرحلة دراسية أو لمناهج دراسية معينة وتسمى بالأهداف التعليمية (زيتون، ١٩٩٥م)، ثم الأهداف السلوكية أو التدريسية التي تصف أداء المتعلم داخل حجرة الصف، وهي أهداف قريبة المدى تخدم الأهداف العامة للتربية وتسير في اتجاهها (سالم، ١٤١٨هـ).

تلعب الأهداف السلوكية دورا مهما في توجيه وتخطيط الدروس واختيار طرائق تدريسها ووسائلها واختيار الأنشطة التعليمية المناسبة التي سيقوم بها التلاميذ ومعرفة الإيجابيات والسلبيات للعملية التدريسية مما يساعد بالتالي على تقويمها، وقد أورد علماء التربية والمناهج عدة تعريفات للأهداف السلوكية تتفق في ما بينها على أن الأهداف السلوكية أهداف قريبة المدى تصف الأداء المتوقع للمتعلم نتيجة للخبرة أو التعلم.

وقد أكد العديد من التربويين على أهمية الأهداف بالنسبة للعملية التربوية وتحسينها حيث أكد تايلر (Tyler, 1949) على أن إدراك الأهداف المراد الوصول إليها عند تخطيط البرامج التربوية ضروري لتحسين تلك البرامج. كما أشار جرونلند (Gronlund, 1985) إلى أهمية الأهداف السلوكية في توجيه التدريس واختيار محتواه وطرائق تدريسه ووسائله التعليمية وكونها الأساس الذي من خلاله تعد أدوات التقويم المناسبة.

وقد أصبحت الأهداف السلوكية معروفة لدى التربويون وبدأ استخدامها بشكل واسع في التعليم بعد أن نشر روبرت ميجر كتابا بعنوان «*إعداد الأهداف التعليمية*» سنة ١٩٦٢، (Mager, 1962) حيث وضح طرقا تطبيقية لاستخدام الأهداف السلوكية في التدريس.

ثم ألفت بعد ذلك العديد من الكتب العلمية التي ناقشت الأهداف السلوكية من حيث تعريفها وتحديدها وصياغتها. كما بحثت العديد من الدراسات مدى معرفة المعلمين بالأهداف السلوكية ومدى

استخدامها في تحضير الدروس وأوصت بضرورة تدريب المعلمين على الأهداف السلوكية وطرق صياغتها واستخدامها (آل الشيخ، ١٤١٥ هـ، والعريني، ١٤١٦هـ، والحربي، ١٤٢٠).

كما تناولت دراسات أخرى أثر استخدام الأهداف السلوكية في التدريس على نتائج الطلاب في المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية (Snider, 1975) (محمد، ١٤٠٠هـ، السامرائي، ١٤٠٣هـ، الخضيف، ١٤١٥هـ، العامر، ١٤٢٢هـ).

وفي مجال التربية الفنية فقد وضح آيزنر (Eisner, 1972) في كتابه (*تعليم الرؤية الفنية*) أهمية الأهداف التربوية في مجال التربية الفنية، كما بحثت بعض المؤلفات طرقا لصياغة الأهداف التدريسية للتربية الفنية على شكل أهداف سلوكية كدراسة النجادى (١٤٢٢ هـ) وكتاب سعادة (٢٠٠١م) الذي أورد تطبيقات للأهداف السلوكية في مختلف المواد الدراسية ومن ضمنها مادة التربية الفنية. لكن لا توجد – على حد علم الباحث – دراسات بحثت مدى تطبيق الأهداف السلوكية في تدريس مادة التربية الفنية، لذا فالدراسة الحالية تهدف إلى تحديد مستوى معرفة الأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض.

مشكلة الدراسة

لقد أكد علماء التربية ونتائج الدراسات العلمية على أهمية الأهداف السلوكية في التدريس، فهي التي تعطي المعلم فكرة واضحة عن المعارف والمهارات والاتجاهات المتوقع من التلميذ التمكن منها في نهاية الدرس، كما أنها تحدد للمعلم طرائق التدريس والوسائل التعليمية والأنشطة التعليمية وأساليب التقويم المناسبة للدرس. وقد أشار آيزنر (Eisner, 1972) إلى أهمية الأهداف التعليمية في مجال التربية الفنية من حيث إنها تعطي تصورا دقيقا لما يراد تحقيقه من خلال منهج التربية الفنية وتوقع ما سيتعلمه الطالب.

ونظرا لعدم توفر دراسات تبحث مدى معرفة معلمي التربية الفنية بالأهداف السلوكية من حيث مفهومها وأهميتها وطرق صياغتها ومستوياتها في مجال تدريس التربية الفنية، على حد علم الباحث الذي قام بالرجوع إلى مصادر المعلومات المتوفرة والبحث فيها، لذا فإن الدراسة الحالية تهدف إلى تحديد مدى معرفة الأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، مما يساعد في تحديد جوانب الضعف – إن وجدت – في معرفة الأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الفنية مما قد يفيد المعنيين بالإشراف على تدريس التربية الفنية بتقديم الدعم اللازم لتقوية جوانب الضعف في هذا المجال.

و يمكن أن تفيد نتائج هذه الدراسة في تخطيط الدورات والبرامج التدريبية لمعلمي التربية الفنية بما يقوي معرفتهم وتطبيقهم للأهداف السلوكية في

تدريسهم، مما يسهم بالتالي في تحسين أدائهم التدريسي وجودة مخرجات تعليم التربية الفنية في المرحلة المتوسطة.

أهداف الدراسة

تحاول هذه الدراسة تحقيق هدف رئيسي وهو تحديد مدى معرفة الأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض من حيث مفهوم تلك الأهداف، وصياغتها ومجالاتها، ومستوياتها، بالإضافة إلى التعرف على الفروق الإحصائية في متوسطات مستوى معرفة معلمي التربية الفنية بمدينة الرياض بالأهداف السلوكية تبعا للمتغيرات التالية: القطاع التعليمي، سنوات الخبرة، المؤهل التعليمي، الالتحاق بدورات تدريبية في مجال الأهداف السلوكية.

أسئلة الدراسة

تحاول هذه الدراسة الإجابة على السؤال الرئيسي التالي: ما مدى معرفة معلمي التربية الفنية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض بالأهداف السلوكية؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

١ – ما مدى معرفة معلمي التربية الفنية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض بمفهوم الأهداف السلوكية؟

٢ – ما مدى معرفة معلمي التربية الفنية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض بصياغة الأهداف السلوكية ومجالاتها؟

٣ – ما مدى معرفة معلمي التربية الفنية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض بالأهداف السلوكية في مستويات المجال:

أ/ المعرفي.

ب/ الوجداني.

ج/ المهاري.

٤ – هل توجد فروق في متوسط معرفة معلمي التربية الفنية بالأهداف السلوكية تبعا للمتغيرات التالية:

أ/ القطاع التعليمي (حكومي أو أهلي).

ب/ سنوات الخبرة.

ج/ المؤهل التعليمي.

د/ الدورات التدريبية في مجال الأهداف السلوكية.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في أهمية الأهداف السلوكية ذاتها من حيث كونها موجها لتخطيط وتنفيذ وتقييم العملية التدريسية، فبناء على الأهداف السلوكية للدرس يكون اختيار طرائق التدريس والوسائل التعليمية وأساليب التقويم.

كما تظهر أهمية الدراسة في بحثها الأهداف السلوكية التي تلعب دورا مهما في تحقيق الأهداف

المنشودة من التدريس كما أثبتت ذلك الدراسات العلمية في مجال أثر الأهداف السلوكية على تحقيق نواتج التعلم (Snider, 1975) و(محمد، ١٤٠٠هـ، والعامر، ١٤٢٢هـ، والحضيف، ١٤١٥هـ).

ونظرا لعدم وجود دراسات بحثت مدى معرفة معلمي التربية الفنية بالأهداف السلوكية وتضمينها خطة الدرس، فيمكن لهذه الدراسة أن تسهم بتقديم توصيات تفيد في تحسين مستوى معرفة معلمي التربية الفنية بالأهداف السلوكية.

كما أن من المهم تدريب المعلمين وإقناعهم بأهمية الأهداف السلوكية قبل وأثناء الخدمة والمتابعة الجادة لهم (سرحان، ١٩٨٨م)، لذا فقد تفيد نتائج هذه الدراسة في إعطاء المختصين في إعداد وتدريب معلمي التربية الفنية فكرة عن مدى معرفة معلمي التربية الفنية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض للأهداف السلوكية ليتسنى بعد ذلك تقويم جوانب الضعف – إن وجدت – مما يؤدي إلى تطوير وتحسين تدريس المادة في المرحلة المتوسطة.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على مدارس البنين المتوسطة التابعة للقطاع الحكومي والأهلي ومعلمي مادة التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض للفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٢٩/١٤٣٠ هـ، كما اقتصرت الدراسة على استخدام أداة الدراسة وهي استفتاء لقياس مدى معرفة المعلمين بالأهداف السلوكية.

أدبيات الدراسة

مفهوم الأهداف السلوكية

لقد ظهرت عدة تسميات للأهداف السلوكية في الأدبيات التربوية، حيث عرفت بالأهداف التعليمية والأهداف الإجرائية والأهداف القابلة للقياس. كما أورد علماء التربية عدة تعريفات للأهداف السلوكية في محاولة لتقديم وصف دقيق لها وتحديد ماهيتها.

فقد عرف ميجر (Mager, 1962) الأهداف السلوكية بأنها ما ينبغي أن يتعلمه التلميذ مع نهاية فترة تعليمية. أما جرونلند (Gronlund, 1985) فيرى أنها عبارات توضح أنواع الأداء السلوكي المتوقع من التلميذ القيام به بنجاح بعد أن ينتهي من دراسة موضوع معين.

ويعرف بوفام (Popham, 1970) الهدف السلوكي بأنه التغيير المقصود إحداثه لدى المتعلم كنتيجة للتعليم، بينما يرى بلوم (Bloom, 1956) أن الأهداف السلوكية عبارة عن صياغات واضحة للتغييرات المتوقعة لدى التلاميذ نتيجة للخبرة التربوية، وقد عرفها بأنها أنواع السلوك المقصود الذي سيظهره الطالب خلال تعلمه.

كما عرفها سالم (١٤١٨هـ) على أنها عبارات تصف أداءً للمتعلم يمكن ملاحظته وقياسه في المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية نتيجة للتعلم الحاصل

داخل حجرة الصف. والأهداف السلوكية عبارة عن توضيح أنواع النواتج التعلمية المتوقع أن يحدثها الدرس (قطامي، ٢٠٠٤م).

على الرغم من تنوع المصطلحات والتعريفات للأهداف السلوكية إلا أنها تتفق فيما بينها على أن الهدف السلوكي وصف لتغير متوقع في سلوك التلميذ نتيجة للتعلم.

أهمية الأهداف السلوكية

تشير قطامي (٢٠٠٤م، ص٦٦) إلى أن استخدام الأهداف السلوكية منشأه فرضية السلوكيين التي ترى أن «السلوك التعلمي الصفي سلوك معقد، وحتى يمكن فهمه فلابد من تحليله إلى أجزاء بسيطة جدا من أداءات (سلوكات) صغيرة يمكن تحديدها ويمكن ملاحظتها وقياسها وتقويمها بسهولة». كما تضيف قطامي مسوغا ثانيا لاستخدام الأهداف السلوكية يتمثل في أن السلوك التعلمي يتضمن سلسلة طويلة من الأداءات المتتابعة، فالأهداف السلوكية تساعد في تتبع وملاحظة سلوكات الطلبة وتعزيزها الفوري.

وتكمن أهمية الأهداف السلوكية في دورها في توجيه التدريس واختيار محتواه وطرائق تدريسه ووسائله التعليمية وكونها الأساس الذي من خلاله تعد أدوات التقويم المناسبة (Gronlund, 1985)، كما تساعد الأهداف السلوكية في تحديد المحتوى التعليمي وتنظيمه وترتيبه بطريقة تتفق واستعدادات المتعلم ودوافعه (الحيلة، ٢٠٠٢م).

ويشير سالم (١٤١٨هـ) إلى أن تحديد الأهداف السلوكية يساعد في التنفيذ الجيد للمنهج من حيث تنظيم استراتيجيات وأساليب التدريس المناسبة لتحقيق نتائج التعلم المرغوبة، واختيار الوسائل التعليمية والأنشطة الصفية والغير صفية التي تناسب الأهداف التعليمية، والمساعدة في وصف السلوكيات ومستوى التعلم المتوقع لدى التلاميذ مما يساعد في تصميم المواقف التعليمية التي تحقق تلك السلوكيات المرغوبة.

كما تساعد الأهداف السلوكية على تقييم التعلم، حيث وضحت الزبيدي (٢٠٠٣م) أن أحد أسباب استخدام الأهداف في العملية التعليمية هو ارتباطها بعملية تقييم التعلم، فالمعلم لا يستطيع تحديد مدى استيعاب وفهم طلبته للمعلومات إلا باختبار مدى تحقق الهدف.

ويحدد كل من سعادة وإبراهيم (٢٠٠٤م) أهمية الأهداف السلوكية في تحقيقها للفوائد التالية:

١ – استخدامها كدليل للمعلم في عملية التخطيط للدرس.

٢ – جعل التعلم متوقعا لدى التلميذ مما يسهل عملية التعلم.

٣ – تساعد المعلم على تقييم التعلم.

٤ – العمل على تجزئة محتوى التعلم إلى أجزاء صغيرة يمكن تدريسها بفعالية.

٥ – تساعد في اختيار طرائق التدريس

والوسائل التعليمية المناسبة.

٦ – تساعد في تقويم العملية التعليمية التعلمية.

وتضيف قطامي (٢٠٠٤م) أسبابا أخرى تجعل استخدام الأهداف السلوكية في العملية التعليمية مهما، ومنها:

١ – كلما صيغت الأهداف التعليمية في صورة سلوكيات انتقل محور التركيز من المعلم والنشاط إلى المتعلم وسلوكه.

٢ – إن معرفة المتعلم لما يترتب عليه أداؤه في نهاية عملية التعليم تمكنه من توجيه جهوده وتركيز انتباهه على مكونات هذا الأداء فيكون بذلك قادرا على إنجازه.

٣ – إن الأهداف السلوكية تساعد المتعلم على اختبار ذاته وتوجيه جهوده الذاتية نحو تحقيقها.

٤ – تساعد الأهداف السلوكية المعلم على توزيع اهتمامه على مجالات الأهداف السلوكية الثلاثة (المعرفي والوجداني والمهاري).

٥ – تساعد الأهداف السلوكية المعلم على تحديد الزمن التدريسي اللازم لتنفيذ الوحدات التعليمية.

مما سبق يتضح أن صياغة النواتج التعليمية على شكل أهداف سلوكية يخدم العملية التعليمية من حيث التخطيط والتنفيذ والتقويم، إضافة إلى تسهيل تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية لدى المتعلم.

صياغة الأهداف السلوكية

تظهر أهمية صياغة الأهداف السلوكية بطريقة صحيحة في أنها تساعد المعلم على توفير المصادر لتحقيق الهدف لدى تلاميذه وتمده بالمعايير التي من خلالها يحكم على درجة إنجاز الهدف (شحاته، ٢٠٠١م).

يمكن تقسيم مهارة صياغة الهدف السلوكي إلى مهارات جزئية تسير وفق خطوات منظمة متتابعة كما يلي:

١ – تحديد سلوك المتعلم وصياغة هذا السلوك بطريقة واضحة ودقيقة وإجرائية ليكون هدفا قابلا للملاحظة والقياس والتقويم.

٢ – تحديد المحتوى المرجعي الذي يتضمنه الهدف والذي سيتفاعل معه المتعلم لتحقيق الهدف وتأديته في صورة سلوك.

٣ – تحديد مستوى الأداء المطلوب الذي يعبر عن تحقيق الهدف (قطامي، ٢٠٠٤م، ص ٨١).

وقد حدد الخليفة (١٩٩٦م) خمسة شروط يجب توافرها في الهدف السلوكي المصاغ بطريقة صحيحة وهي:

١ – أن يكون الهدف واضح المعنى قابلا للفهم.

٢ – أن يصف الهدف سلوك التلميذ وليس سلوك المعلم.

٣ – أن يصف الهدف ناتج التعلم وليس نشاط التعلم.

٤ – أن تقتصر عبارة الهدف على نتاج واحد للتعلم.

٥ – أن يكون الهدف قابلا للملاحظة والقياس.

ومما سبق يتضح أن الهدف السلوكي المصاغ بطريقة إجرائية صحيحة يجب أن يصف سلوك المتعلم بطريقة واضحة محددة ودقيقة قابلة للقياس.

مجالات الأهداف السلوكية

يرى التربويون أن أي خبرة تعليمية تقدم للطلبة في جو صفي منظم لا تعدو أن تكون أحد النواتج الثلاثة الآتية: نواتج معرفية تتضمن مفاهيم وحقائق ومعلومات، ونواتج نفس حركية تتضمن معارف ومهارات وعادات، ونواتج وجدانية تتضمن اتجاهات وقيما، والخبرات الصفية الشاملة هي الخبرات التي تتيح للطلبة تحقيق هذه النواتج (قطامي، ٢٠٠٤م).

وقد خرج بلوم وزملاؤه بفكرة تصنيف الأهداف إلى مجالات ومستويات في اجتماع فاحصي الكليات الذين حضروا ملتقى لرابطة علم النفس الأمريكية في بوسطن، حيث ظهر الاهتمام بتصنيف الأهداف التعليمية التربوية الذي شمل ثلاثة مجالات هي:

١ – المجال المعرفي (العقلي) The Cognitive Domain.

٢ – المجال الوجداني (القيم والاتجاهات والميول) The Effective Domain.

٣ – المجال المهاري (النفس حركي) The Psychomotor Domain.

(بلوم وزملاؤه، ١٩٨٥م).

«ويقوم التصنيف على افتراض أساسي وهو أن نواتج التعلم يمكن وصفها في صورة تغيرات معينة في سلوك التلاميذ، ويفيد هذا التقسيم المعلمين في صياغة أهدافهم في عبارات سلوكية» (جرونلند، د.ت، ص٤٩).

أولا: مستويات المجال المعرفي (العقلي) لبلوم The Cognitive Domain:

صنف بلوم الأهداف التعليمية في المجال المعرفي وقسمه إلى ستة مستويات متفاوتة في سهولتها وصعوبتها ومرتبة بشكل هرمي بحيث تشكل قاعدة الهرم المستويات السهلة وتزداد المستويات صعوبة كلما اقتربنا من قمة الهرم (سعادة، ٢٠٠١م). وتأتي المستويات المعرفية في المجال المعرفي كالتالي:

١ – مستوى التذكر أو الحفظ أو المعرفة Knowledge: ويمثل أدنى مستويات المجال المعرفي حيث يطلب من المتعلم تذكر المعلومات أو الحقائق والمفاهيم التي تعلمها سابقا، ويتطلب ذلك استرجاع معلومات كثيرة تتدرج من الحقائق الدقيقة إلى التعميمات والنظريات الكاملة، ومن الأفعال السلوكية المستخدمة في هذا المستوى ما يلي: أن يعدد، أن يذكر، أن يحدد، أن يسمي.

مثال لهدف في مستوى المعرفة في مادة التربية الفنية:

– أن يسمي الطالب أنواع الزخارف، كما وضحها المعلم، وفي ثلاث دقائق على الأكثر.

٢ – مستوى الفهم Comprehension : ويعتبر من المستويات الدنيا في المجال المعرفي لتصنيف بلوم، حيث لا يتطلب من المتعلم غير القدرة على إدراك المعاني الخاصة بالمواضيع التي يدرسها والتعبير عنها بلغته الخاصة ومحاولة توظيفها في الحجرة الدراسية أو الحياة العامة، ومن الأفعال السلوكية المستخدمة في هذا المستوى ما يلي: أن يعلل، أن يترجم، أن يستنتج، أن يشتق.

مثال لهدف سلوكي في مستوى الفهم في مادة التربية الفنية:

– أن يفسر الطالب إيجابية الاقتباس في الأعمال الفنية، بناء على شرح المعلم لهذه الظاهرة، وبنسبة صواب لا تقل عن ٨٥٪.

٣ – مستوى التطبيق Application : ويعتبر مستوى التطبيق من المستويات الثلاثة الدنيا في هرم بلوم المعرفي، حيث يتطلب من المتعلم أن يعمل على تطبيق الحقائق والمفاهيم والتعميمات والنظريات والقوانين التي درسها وفهمها في مواقف تعليمية جديدة سواء في حجرة الصف أو الحياة اليومية، ومن الأفعال السلوكية لمستوى التطبيق ما يلي: أن يطبق، أن يوظف، أن يستعمل، أن يطرح مثالاً.

مثال لهدف سلوكي في مستوى التطبيق في مادة التربية الفنية:

– أن يعطي الطالب أربعة أمثلة من الفن الإسلامي.

٤ – مستوى التحليل Analysis : مستوى التحليل في المجال المعرفي من المستويات الثلاثة العليا، حيث يتطلب من المتعلم القيام بتجزئة المادة التعليمية إلى عناصر ثانوية أو فرعية وإدراك العلاقات بينها مما يساعد على فهم بنيتها والعمل على تنظيمها في مرحلة لاحقة، ومن أمثلة الأفعال السلوكية لمستوى التحليل ما يلي: أن يحلل، أن يقارن، أن يفرق، أن يوازن.

مثال لهدف سلوكي في مستوى التحليل في مادة التربية الفنية:

– أن يحلل الطالب عناصر التكوين في العمل الفني، بالرجوع إلى المصادر ذات العلاقة، وفي صفحتين على الأكثر.

٥ – مستوى التركيب Synthesis : وهو أقرب مستويات المجال المعرفي إلى قمة الهرم بعد مستوى التقويم، حيث يتطلب من المتعلم وضع أجزاء المادة التعليمية مع بعضها في قالب واحد أو مضمون جديد نابع من أفكار المتعلم الذاتية، ومن أمثلة الأفعال السلوكية لمستوى التركيب ما يلي: أن يركب، أن يؤلف، أن يربط، أن يخطط.

مثال لهدف سلوكي في مستوى التركيب في مادة التربية الفنية:

- أن يربط الطالب بين الرسوم الفنية ومجالات الحياة المختلفة، وفي عشر دقائق على الأكثر.

٦ – مستوى التقويم Evaluation : ويأتي مستوى التقويم في قمة الهرم المعرفي ويتطلب من المتعلم إصدار حكم على قيمة المواد التعليمية وعلى الحوادث والأشخاص والمؤسسات والقوانين في ضوء معايير داخلية خاصة بالتنظيم ومعايير خارجية تتعلق بالهدف من التقويم، وقد يحدد المتعلم تلك المعايير بنفسه أو يقوم بتطويرها، كما قد تعطى له من جانب المعلم، ومن أمثلة الأفعال السلوكية لمستوى التقويم ما يلي: أن يحكم على، أن يفند، أن يبدي رأيا، أن يدافع.

مثال لهدف سلوكي في مستوى التقويم في مادة التربية الفنية:

- أن يختار الطالب أفضل لوحة فنية من بين أربع لوحات معروضة أمامه، موضحا أسباب اختياره لها، وفي نصف صفحة على الأقل.

ثانياً: مستويات المجال الوجداني لكراثول Affective Domain:

اتبع كراثول طريقة تسلسلية في تصنيفه للمجال الوجداني الذي يمثل أحد أهم الجوانب التي ينبغي التركيز عليها لدى المتعلمين حيث إنه لا قيمة للمعارف إذا لم تصاحب بمجموعة من القيم والاتجاهات التي تفيد المتعلم في حياته اليومية ومهنته العملية (سعادة، ٢٠٠١م)، وفي ما يلي مستويات المجال الوجداني:

١ – الاستقبال Receiving : ويطلب من المتعلم في هذا المستوى إبداء الرغبة والاهتمام بقضية ما أو موضوع معين أو مشكلة عامة أو حادثة بعينها، وتتدرج نواتج التعلم في هذا المستوى من الوعي البسيط بالأمور إلى الاهتمام والانتباه لما يجري من حوادث، ويكون دور المتعلم محدودا للغاية متمثلا في التهيؤ للمشاركة العاطفية، ومن أمثلة الأفعال السلوكية لمستوى الاستقبال ما يلي: أن يصغي، أن يهتم، أن يبدي اهتماما، أن يبدي الرغبة.

مثال لهدف سلوكي في مستوى الاستقبال في مادة التربية الفنية:

- أن يبدي الطالب رغبة في رسم لوحة فنية عن معاناة المعاقين جسميا، في ضوء معرفته بجوانب تلك المعاناة، بحيث لا تقل عن أربعة جوانب.

٢ – مستوى الاستجابة Responding :

ويتعدى دور المتعلم في هذا المستوى من مجرد الرغبة في المشاركة في موضوع معين إلى المشاركة الفعلية في ذلك الموضوع فيحاول بذلك اتخاذ موقف حياله، ومن أمثلة الأفعال السلوكية لمستوى الاستجابة ما يلي: أن يشارك، أن يستجيب، أن يطلع، أن يتطوع.

مثال لهدف سلوكي في مستوى الاستجابة في مادة التربية الفنية:

- أن يتطوع الطالب لعمل مجسم خشبي صغير يجسد روح التضامن بين أفراد المجتمع، بناء على معرفته بالجوانب الإيجابية لذلك التضامن.

٣ – مستوى التقييم أو إعطاء القيمة Valuing: وفي هذا المستوى يعطي الطالب قيمة لظاهرة معينة أو سلوك محدد أو موقف معين، ويتفاوت ذلك المستوى من التقبل البسيط للقيمة في مستوى الرغبة باتخاذ موقف معين كالرغبة في تطوير مهارة ما إلى مستوى أكثر تعقيدا يمثل التعهد والالتزام في مجال تطوير تلك المهارة، وتصنف أنواع السلوك في هذا المستوى كاتجاهات Attitudes أو معتقدات Beliefs أو تقديرات Appreciations، وتتمثل أهم الأفعال السلوكية المستخدمة في هذا المستوى في الآتي: أن يقيم، أن يقدر، أن يدعم، أن يثمن.

مثال لهدف سلوكي في مستوى التقييم في مادة التربية الفنية:

– أن يثمن الطالب دور منظمة اليونسكو الدولية في نقل الفنون من مجتمع لآخر، وذلك عن طريق كتابة تقرير مختصر لا يزيد عن ثلاث صفحات.

٤ – مستوى التنظيم Organization: وفي هذا المستوى يتم تجميع العديد من القيم وحل بعض التناقضات الموجودة ليتم بعد ذلك بناء نظام داخلي متماسك للقيم، وتهتم الأهداف التعليمية في هذا المستوى بتعليم الفرد بدايات تطوير فلسفة الحياة بشكل عام مثل أن يعمل الفرد خطة تناسب قدراته ومعتقداته، ومن أمثلة الأفعال السلوكية في هذا المستوى ما يلي: أن ينظم، أن يخطط، أن يرسم خطة.

مثال لهدف سلوكي في مستوى التنظيم في مادة التربية الفنية:

– أن ينظم الطالب حوارا يتناول الأمور الجمالية التي تعمل التربية الفنية على دعمها، بدون مساعدة من أحد.

٥ – مستوى تشكيل الذات أو الوسم بالقيمة Characterization by a Value: ويهتم هذا المستوى بتشكيل صفات الذات لدى المتعلم ليكون وحدة متميزة عن غيره بعد أن يتكون لديه نظام من القيم تحكم سلوكه لفترة طويلة، وتتضمن نواتج التعلم هنا مجموعة من الأنشطة مثل استخدام الأسلوب الموضوعي في حل المشكلات أو الاتصاف بعادات صحية سليمة، ومن أمثلة الأفعال السلوكية في هذا المستوى ما يلي: أن يؤمن، أن يبرهن، أن يتصف.

مثال لهدف سلوكي في مستوى تشكيل الذات في مادة التربية الفنية:

– أن يعتز الطالب بالفن الإسلامي في الأندلس، عن طريق كتابة تقرير مختصر.

ثالثاً: مستويات المجال المهاري الحركي لسمبسون Psychomotor Domain

المجال المهاري يكمل المجالين المعرفي والوجداني لتربية المتعلم تربية شاملة، وقد استخدمت سيمبسون أسلوب التنظيم الهرمي نفسه الذي اعتمد عليه بلوم وكراثول في تصنيفهما للمجال المهاري فقسمته إلى سبعة مستويات هرمية يتم استعراضها كالآتي (سعادة، ٢٠٠١م):

١ – الإدراك الحسي Perception : ويمثل أقل المستويات تعقيداً، حيث يعتمد على استعمال الحواس للحصول على أدوار تؤدي إلى النشاط الحركي، ويدرك المتعلم في هذا المستوى الأشياء التي تساعد في أداء المهارة الحركية، ومن أهم الأفعال السلوكية في هذا المستوى ما يلي: أن يختار، أن يحدد، أن يميز.

مثال لهدف سلوكي في مستوى الإدراك الحسي في مادة التربية الفنية:

– أن يحدد الطالب الأدوات المطلوبة لعمل مجسم خشبي لحروفيات عربية، وبدون أخطاء.

٢ – الميل والاستعداد Set : ويشير إلى استعداد المتعلم للقيام بعمل ما استعدادا وميلا جسميا وعقلياً وعاطفيا، ومن أمثلة الأفعال السلوكية لهذا المستوى ما يلي: أن يوضح الرغبة، أن يستعد، أن يرغب.

مثال لهدف سلوكي في مستوى الميل والاستعداد في مادة التربية الفنية:

– أن يبدي الطالب استعدادا للمشاركة في معرض خاص بدعم المعاقين حركيا.

٣ – الاستجابة الموجهة Guided Response : ويهتم هذا المستوى بالمراحل الأولى لتعليم المهارة الصعبة حيث يبدأ المتعلم بالقيام بالمهارة فعليا ويحكم المعلم على جودة المهارة في ضوء معايير مناسبة، ومن أمثلة الأفعال السلوكية لمستوى الاستجابة الموجهة ما يلي: أن يحاكي، أن يجرب، أن يحاول.

مثال لهدف سلوكي في مستوى الاستجابة الموجهة في مادة التربية الفنية:

– أن يحاكي الطالب الطريقة الصحيحة في مزج الألوان الأساسية، كما عرضها المعلم، وبدقة تامة.

٤ – الآلية والتعويد Mechanism : ويهتم هذا المستوى بتنفيذ العمل عندما تكون الاستجابات التي تم تعلمها اعتيادية بالنسبة للمتعلم، فيقوم المتعلم بالحركات الأدائية بدون تعب وبشكل آلي بعد أن كررها مرات عديدة، وتتمثل الأفعال السلوكية لهذا المستوى في ما يأتي: أن يتعود، أن يعتاد، أن يؤدي.

مثال لهدف سلوكي في مستوى الآلية والتعويد في مادة التربية الفنية:

– أن يرسم الطالب وحدة زخرفية هندسية بيسر وسهولة، وبنسبة صواب لا تقل عن ٨٠٪.

٥ – الاستجابة الظاهرية المعقدة Complex Overt Response : وفيه يتميز أداء المتعلم بالمهارة، وتقاس الكفاءة هنا بالسرعة والدقة والمهارة في الأداء، وبأقل نسبة من الجهد، وتتميز نتاجات التعلم بالأنشطة الحركية المنسقة بدقة، ومن الأفعال السلوكية لهذا المستوى ما يأتي: أن ينسق، أن ينظم، أن يصنع.

مثال لهدف سلوكي في مستوى الاستجابة الظاهرية المعقدة في مادة التربية الفنية:

- أن يرسم الطالب لوحة فنية لفلاح يعمل في حقل بعد قراءته لقصة كفاح الفلاح، وبدقة تصل إلى ٨٥٪ على الأقل.

٦ - التكيف أو التعديل Adaption : ويهتم بالمهارات المطورة بدرجة عالية جداً والتي من خلالها يستطيع الفرد أن يعدل أنماط الحركة لتناسب الحالات الخاصة بها، ويكون المتعلم في هذا المستوى قد وصل إلى مرحلة الحكم على الآخرين عند أدائهم لنفس المهارة، وتتمثل الأفعال السلوكية لهذا المستوى في ما يأتي: أن يعدل، أن يحكم، أن يتكيف، أن يغير.

مثال لهدف سلوكي في مستوى التكيف أو التعديل في مادة التربية الفنية:

- أن يحكم الطالب على طريقة التلوين المعروضة أمامه، في ضوء خبرته السابقة، وبدقة تامة.

٧ - الأصالة والإبداع Origination : ويتم فيه التركيز على أنماط جديدة من الحركات تناسب مشكلة خاصة وتكون نتاجات التعلم مبنية على مهارات متطورة، ومن الأمثلة على الأفعال السلوكية لهذا المستوى في ما يأتي: أن يركب، أن يعرض، أن يبتكر.

مثال لهدف سلوكي في مستوى الأصالة والإبداع في مادة التربية الفنية:

- أن يبتكر الطالب وسيلة دقيقة لصب قوالب الجبس.

الدراسات السابقة

أثبتت العديد من الدراسات أثر استخدام الأهداف السلوكية في التدريس على التحصيل الدراسي لدى التلاميذ في المجال المعرفي والوجداني والنفس حركي. حيث أشارت نتائج دراسة سنايدر (Snider, 1975) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع مستويات الجانب المعرفي والوجداني لصالح المجموعة التجريبية المكونة من طلبة الصف الأول الثانوي الذين تم تدريسهم الشعر باستخدام الأهداف السلوكية.

وتناولت دراسة (محمد، ١٤٠٠هـ) أثر معرفة طلاب الصف المسبقة بالأهداف السلوكية في تحصيلهم في مادة الأحياء، حيث استخدمت الدراسة المنهج التجريبي على عينة الدراسة المكونة من طلاب وطالبات بالمرحلة المتوسطة بأربع مدارس، واتضح من نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية التي زودت بالأهداف السلوكية على الضابطة في نتائج الاختبار التحصيلي لمادة الأحياء، وقد عزت الباحثة ذلك التفوق إلى أن تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية ربما يؤدي إلى توجيههم نحو ما ينبغي تعلمه بالتمييز بين محتوى التعلم الوثيق الصلة بالمادة والمحتوى العرضي التوضيحي، وتضيف الباحثة إلى أن تفوق المجموعة التجريبية يعود إلى كون الأهداف السلوكية ساعدت في تنظيم الخبرات التعليمية المقدمة للتلاميذ مما أبعدهم عن التخبط والعشوائية في التعلم.

وأجرى السامرائي (١٤٠٣هـ) دراسة تجريبية هدفت إلى تحديد أثر معرفة الطلبة المسبقة بالأهداف السلوكية على تحصيلهم في المواد الاجتماعية، وقد كانت عينة الدراسة ١٤٤ طالبا لمادة التاريخ و١٤٢ طالبا لمادة الجغرافيا، وقد أظهرت نتائج الدراسة تفوقا في التحصيل لصالح المجموعتين التجريبيتين لمادة التاريخ والجغرافيا على نظيرتيهما الضابطتين في الاختبار التحصيلي الذي أجري بعد الانتهاء من المادة مباشرة وفي الاختبار التحصيلي الذي طبق بعد ثلاثة أسابيع من تاريخ الاختبار الأول.

وفي دراسة أجرتها آل الشيخ (١٤١٣هـ) لتحديد مدى معرفة الأهداف السلوكية واستخدامها لدى معلمات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض تبين أن مستوى المعرفة بالأهداف السلوكية واستخدامها في خطة الدرس لدى عينة الدراسة التي شملت ١٤٠ معلمة للغة العربية ضعيف ودون المستوى المقبول، وأرجعت الباحثة السبب في ذلك إلى ضعف الاهتمام بالأهداف السلوكية في مرحلة إعداد المعلمات في الكليات قبل الخدمة وقلة الدورات التدريبية المقدمة أثناء الخدمة في مجال الأهداف السلوكية.

كما أوضحت نتائج دراسة الحضيف (١٤١٥هـ) التي هدفت إلى دراسة أثر استخدام الأهداف السلوكية في تدريس التاريخ على مستوى تحصيل طالبات الصف السادس الابتدائي في المجال المعرفي وجود أثر ذي دلالة إحصائية في مستوى التحصيل المعرفي بمستوياته الستة لصالح المجموعة التجريبية المكونة من ٧٠ طالبة.

وأجرى العريني (١٤١٦هـ) دراسة هدفت إلى تحديد مستوى معرفة معلمي التاريخ بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض بالأهداف السلوكية وتضمينها خطة الدرس، وقد كانت عينة الدراسة مكونة من ٩٦ معلم تاريخ بالمرحلة المتوسطة، وأوضحت الدراسة أن مستوى معرفة المعلمين بالأهداف السلوكية ضعيف بنسبة ٤٨٪ كما أن مستوى تضمين الأهداف السلوكية خطة الدرس لدى المعلمين ضعيف جدا بنسبة متدنية قدرها ٢٣٪.

وفي دراسة أجراها الحربي (١٤٢٠هـ) لتحديد مدى معرفة معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية العليا بالأهداف السلوكية ومدى تضمينها خطة الدرس وتناولت ١٥٠ معلما تبين أن مستوى معرفة معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية العليا بالأهداف السلوكية مقبول بنسبة ٦٠,٦٤٪، وأن مستوى تضمينهم الأهداف السلوكية في خطة الدرس ضعيف بنسبة ٣٦,٦٪، وأوصت الدراسة بضرورة اهتمام كليات المعلمين بالأهداف السلوكية في مقرر طرق التدريس العامة وطرق تدريس الرياضيات، كما أوصت بتكثيف الدورات التدريبية لمعلمي الرياضيات في مجالات الأهداف السلوكية.

كما أجرى الرشيد (١٤٢٠هـ) دراسة لتحديد مدى معرفة مشرفي العلوم الشرعية الأهداف السلوكية ومراعاتها أثناء إشرافهم في المرحلة الثانوية، حيث

وضحت الدراسة أن مستوى المعرفة العامة لمشرفي العلوم الشرعية بالأهداف السلوكية دون المستوى المقبول حيث بلغ (٦٠,٥٪) وأن مستوى مراعاة مشرفي العلوم الشرعية للأهداف السلوكية أثناء إشرافهم على معلمي المرحلة الثانوية تراوح بين الضعيف والمتوسط حيث بلغ نسبة (٤٥٪)، وقد أوصت الدراسة بإقامة دورات تدريبية لمشرفي العلوم الشرعية لتعريفهم بالأهداف السلوكية وتطوير قدراتهم لمراعاتها أثناء إشرافهم.

وأجرى الحميضي (١٤٢١هـ) دراسة حول معرفة مشرفي المواد الاجتماعية ومديري المدارس في المرحلة المتوسطة بالأهداف السلوكية حيث أشارت الدراسة إلى مستوى مقبول للمعرفة بالأهداف السلوكية لدى مشرفي المواد الاجتماعية بنسبة ٦٢٪، بينما كان مستوى المعرفة بالأهداف السلوكية لدى مديري المدارس ضعيفا بنسبة ٥٤٪.

كما أشارت دراسة تجريبية أجراها العامر (١٤٢٢هـ) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الجانب المعرفي والمهاري في مادة التربية البدنية لصالح المجموعة التجريبية المكونة من طلاب الصف السادس الابتدائي والذين تم استخدام الأهداف السلوكية في تدريسهم.

وباستعراض الدراسات السابقة يتضح مستوى معرفة الأهداف السلوكية لدى معلمي المواد الدراسية المختلفة، كما تتضح أهمية الأهداف السلوكية في العملية التعليمية وتحسين تحصيل الطلاب وأدائهم في المواد الدراسية المختلفة التي تم عرضها، وقد جاءت الدراسات السابقة على ثلاثة أقسام:

١ – قسم من الدراسات اهتم بتحديد مستوى معرفة معلمين متخصصين في تدريس مواد تعليمية مختلفة بالأهداف السلوكية وتضمينها خطة الدرس، ومن هذه الدراسات دراسة آل الشيخ والحربي والعريني.

٢ – قسم من الدراسات تناول مدى معرفة مشرفي المواد ومدراء المدارس بالأهداف السلوكية، ومن هذه الدراسات دراسة الحميضي والرشيد.

٣ – أما القسم الثالث من الدراسات السابقة فقد بين أهمية الأهداف السلوكية من حيث أثرها على تحصيل الطلاب وأدائهم، ويندرج تحت هذا القسم دراسة سنايدر والحضيف والسامرائي والعامر ومحمد.

منهج الدراسة

اتبعت هذه الدراسة المنهج المسحي الوصفي الذي يعتمد على جمع المعلومات من جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم لوصف طبيعة ودرجة وجود الظاهرة المدروسة (العساف، ١٤١٦هـ). حيث قام الباحث بالاستطلاع الميداني لجمع المعلومات من معلمي التربية الفنية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض حول معرفتهم بالأهداف السلوكية من خلال إجابتهم على أسئلة أداة الدراسة (الاستفتاء).

وتم تحليل المعلومات التي توفرت حول عينة الدراسة لتحديد مدى معرفتهم بالأهداف السلوكية، وحيث إن المنهج الوصفي لا يقتصر على وصف الظواهر أو الواقع بل يتعدى ذلك إلى الوصول إلى استنتاجات تساهم في فهم وتطوير الواقع (عبيدات، عدس، عبدالحق، ١٩٩٦م) فقد حاولت هذه الدراسة الاستفادة من النتائج المستفادة وما تم الوصول إليه من معلومات واستنتاجات للخروج بتوصيات تهدف إلى تحسين مستوى معرفة معلمي التربية الفنية بالأهداف السلوكية، كما تم الرجوع والاستناد على المصادر والمراجع العلمية والدراسات التي بحثت في مجال الأهداف السلوكية لإعداد الإطار النظري لهذه الدراسة.

أداة الدراسة

عبارة عن استفتاء لقياس مدى معرفة معلمي التربية الفنية بالأهداف السلوكية قام الباحث ببنائها وإعدادها ومن ثم تحكيمها (ملحق ١). ويبحث الاستفتاء المعلومات الشخصية الخاصة للمشترك بالدراسة من حيث سنوات الخبرة والمؤهل التعليمي والدورات التدريبية في مجال الأهداف السلوكية، بالإضافة إلى خمسة أجزاء تقيس مدى معرفة أفراد العينة بالأهداف السلوكية من خلال أسئلة من نوع الاختيار من متعدد، وتفترض هذه الدراسة درجة ٦٠٪ فما فوق من الإجابات الصحيحة مستوى المعرفة المقبولة بالأهداف السلوكية.

صدق وثبات أدوات الدراسة

بعد بناء الاستفتاء تم عرضه على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود للتأكد من الصدق الظاهري للأداة وبعد الاطلاع على الملاحظات فقد تم تعديل الاستفتاء بناءً على المقترحات التي وردت من المحكمين، كما تم تحليل ثبات الاستفتاء بواسطة معادلة الفا كرونباخ حيث أظهر التحليل درجة الثبات بمقدار ٠٫٦٣ ويعد ثباتا مقبولا للأداة.

الأساليب الإحصائية

١ – التكرارت والمتوسطات والانحرافات المعيارية.

٢ – معادلة الفا كرونباخ لقياس ثبات الأداة.

٣ – اختبار (ت) (T – test) لحساب الدلالة الإحصائية للفروق.

٤ – اختبار التباين أحادي الاتجاه (One – way ANOVA) لحساب دلالة الفروق الإحصائية.

٥ – استخدام برنامج SPSS لتحليل البيانات.

مجتمع وعينة الدراسة

يمثل جميع معلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة بالمدارس الحكومية والأهلية بمدينة الرياض للفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٢٩/١٤٣٠هـ مجتمع الدراسة، وقد تم توزيع أداة الدراسة على مجتمع

البحث عن طريق إدارة التخطيط والتطوير بالإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض (بنين) حيث شملت عينة الدراسة جميع معلمي التربية الفنية الذين استجابوا لأداة الدراسة وبلغ عددهم ١٦٠ معلما.

البيانات الشخصية لعينة الدراسة

الجدول رقم (١). توزيع عينة الدراسة حسب القطاع التعليمي.

القطاع التعليمي	التكرار	النسبة ٪
معلمو التربية الفنية في مدارس حكومية	٨٠	٥٠
معلمو التربية الفنية في مدارس أهلية	٤٣	٢٧
غير محدد	٣٧	٢٣
المجموع	١٦٠	١٠٠

يوضح الجدول رقم (١) عدد أفراد عينة الدراسة تبعا للقطاع التعليمي التابعة له المدرسة التي يعمل بها معلم التربية الفنية، حيث بلغت عينة الدراسة من معلمي التربية الفنية في المدارس الحكومية ٨٠ معلما، بينما كان عدد معلمي التربية الفنية في المدارس الأهلية المشاركين في هذه الدراسة ٤٣ معلما، بينما لم يحدد ٣٧ معلما القطاع التعليمي التي تتبع له مدارسهم.

الجدول رقم (٢). توزيع عينة الدراسة حسب المؤهل التعليمي للمعلمين.

المؤهل	التكرار	النسبة ٪
بكالوريوس التربية الفنية كليات التربية	١٢٥	٧٨
بكالوريوس التربية الفنية كليات المعلمين	٢١	١٣
أخرى	١٣	٨
لم يحدد	١	١
المجموع	١٦٠	١٠٠

ويظهر في الجدول رقم (٢) توزيع عينة الدراسة حسب المؤهل التعليمي وجهة الحصول عليه، حيث شارك في هذه الدراسة ١٢٥ معلما يحملون شهادة بكالوريوس من كليات التربية و٢١ معلما يحملون شهادة البكالوريوس من كليات المعلمين و١٣ معلما يحملون دبلوما في التربية الفنية.

الجدول رقم (٣). توزيع عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة.

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة ٪
من ١ — ٥ سنوات	٥٠	٣١,٣
من ٦ — ١٠ سنوات	٢٤	١٥,٠
من ١١ — ١٥ سنة	٤٧	٢٩,٤
أكثر من ١٥ سنة	٣٩	٢٤,٤
المجموع	١٦٠	١٠٠

ويوضح الجدول رقم (٣) توزيع العينة حسب سنوات الخبرة في التدريس، حيث تراوحت سنوات الخبرة لدى ٥٠ معلما بين ١ و ٥ سنوات، ولدى ٢٤ معلما بين ٦ و ١٠ سنوات، ولدى ٤٧ معلما بين ١١ و١٥ سنة، بينما درس ٣٩ معلما لأكثر من ١٥ سنة.

الجدول رقم (٤). توزيع عينة الدراسة حسب الالتحاق بدورة أو دورات تدريبية في مجال الأهداف السلوكية.

الدورات التدريبية	التكرار	النسبة ٪
المعلمون الذين حصلوا على دورة تدريبية أو أكثر في مجال الأهداف السلوكية	٥٠	٣١,٣
المعلمون الذين لم يحصلوا على دورات تدريبية في مجال الأهداف السلوكية	١٠٨	٦٧,٥
لم يحدد	٢	١,٣
المجموع	١٦٠	١٠٠

يوضح الجدول رقم (٤) مدى التحاق المعلمين بدورة أو دورات تدريبية في مجال الأهداف السلوكية، حيث اتضح أن ٥٠ معلما حصلوا على تدريب في مجال الأهداف السلوكية بينما لم يحصل ١٠٨ من المعلمين على أي دورة تدريبية في مجال الأهداف السلوكية.

الجدول رقم (٥). عدد الدورات التدريبية في مجال الأهداف السلوكية.

عدد الدورات	التكرار	النسبة ٪
دورة تدريبية واحدة	٣٥	٧٠
دورتان تدريبيتان	١٤	٢٨
ثلاث دورات تدريبية	١	٢
المجموع	٥٠	١٠٠

يشير الجدول رقم (٥) إلى عدد الدورات التدريبية في مجال الأهداف السلوكية التي حصل عليها المعلمون من أفراد العينة الذين أجابوا بأنهم حصلوا على دورات تدريبية، حيث حصل ٣٥ معلما على دورة تدريبية واحدة، وحصل ١٤ معلما على دورتين تدريبيتين، بينما حصل معلم واحد فقط على أكثر من دورتين.

الجدول رقم (٦). كفاية الدورات التدريبية في مجال الأهداف السلوكية.

عدد الدورات	التكرار	النسبة ٪
كافية	١٣	٨,١
غير كافية	٥٨	٣٦,٣
لم يحدد	٨٩	٥٥,٦
المجموع	١٦٠	١٠٠

ويوضح الجدول رقم (٦) رأي معلمي التربية الفنية حول كفاية ما قدم لهم من دورات تدريبية في مجال الأهداف السلوكية حيث يرى ١٣ معلما أن الدورات التدريبية في مجال الأهداف السلوكية يعد كافيا، بينما يرى ٥٨ معلما أن الدورات التدريبية المقدمة في مجال الأهداف السلوكية غير كافية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

لقد كان السؤال الرئيسي للدراسة: ما مدى معرفة معلمي التربية الفنية في المرحلة المتوسطة بالأهداف السلوكية؟

وقد استخدم الباحث اختبارا من نوع الاختيار من متعدد لتحديد مدى معرفة معلمي التربية الفنية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض بالأهداف السلوكية، وقد شمل الاختبار ثلاثة محاور هي: المعرفة بمفهوم الأهداف السلوكية، وصياغة الأهداف السلوكية ومجالاتها، ومستويات الأهداف السلوكية في المجال المعرفي، والوجداني، والمهاري. وقد افترضت هذه الدراسة الحد المقبول للمعرفة بالأهداف السلوكية بـ ٦٠٪ في مجموع المحاور لتحديد مستوى المعرفة العامة بالأهداف السلوكية لدى أفراد العينة، وفي كل محور على حدة لتحديد مستوى المعرفة بالتحديد في كل مجال من مجالات الأهداف السلوكية، فإذا كانت الإجابات الصحيحة لأفراد العينة ٦٠٪ فما فوق فتعتبر معرفتهم بالأهداف السلوكية مقبولة وإن كانت أقل من تلك النسبة فتعتبر معرفتهم بالأهداف السلوكية ضعيفة.

الجدول رقم (٧). إجابات أفراد العينة على محاور أداة الدراسة.

م	المحاور	الإجابة الصحيحة		الإجابة الخاطئة		المجموع
		التكرار	النسبة ٪	التكرار	النسبة ٪	
١	مفهوم الأهداف السلوكية (٦ أسئلة)	٦٣٨	٦٦,٥	٣٢٢	٣٣,٥	٩٦٠
٢	صياغة الأهداف السلوكية ومجالاتها (١٠ أسئلة)	٦٠٣	٤١,٩	٨٤٦	٥٨,١	١٤٤٠
٣	مستويات الأهداف السلوكية في المجال المعرفي (٦ أسئلة)	٤٧٧	٤٩,٧	٤٨٣	٥٠,٣	٩٦٠
٤	مستويات الأهداف السلوكية في المجال الوجداني (٥ أسئلة)	٤٨٦	٦٠,٨	٣١٤	٣٩,٢	٨٠٠
٥	مستويات الأهداف السلوكية في المجال المهاري (٧ أسئلة)	٤٦٥	٤١,٥	٦٥٥	٥٨,٥	١١٢٠
	المجمـــــــوع	٢٦٦٩	٥٠,٥	٢٦٢٠	٤٩,٥	٥٢٨٩

ويتضح في الجدول رقم (٧) مدى معرفة معلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض بالأهداف السلوكية بشكل عام، وقد كانت نسبة الإجابات الصحيحة لأفراد العينة ٥٠,٥٪ ومجموع عدد الإجابات الصحيحة ٢٦٦٩ من المجموع الكلي لإجابات عينة الدراسة والتي كانت ٥٢٨٩ إجابة، بينما كان نسبة الإجابات الخاطئة ٤٩,٥٪ مشكلة ٢٦٢٠ إجابة من مجموع عدد الإجابات الكلي لأفراد العينة، وبذلك يتضح أن مدى معرفة معلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض بالأهداف السلوكية ضعيفة حيث افترضت هذه الدراسة أن نسبة المعرفة الجيدة بالأهداف السلوكية هي ٦٠ ٪ أو أعلى.

ولتحديد مدى معرفة أفراد عينة الدراسة بالأهداف السلوكية بشكل مفصل فقد تم توزيع الأسئلة في أداة الدراسة إلى عدة محاور وكل محور يشكل أحد الأسئلة الفرعية للدراسة كما يلي:

١ – ما مدى معرفة معلمي التربية الفنية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض بمفهوم الأهداف السلوكية؟

الجدول رقم (٨). مدى المعرفة بمفهوم الأهداف السلوكية.

م	السؤال	الإجابة الصحيحة		الإجابة الخاطئة		المجموع
		التكرار	النسبة ٪	التكرار	النسبة ٪	
١	يمكن تعريف الأهداف السلوكية على أنها:	٨٩	٥٥,٦	٧١	٤٤,٤	١٦٠
٢	يصف الهدف السلوكي السلوك المتوقع لدى:	١٢٤	٧٧,٥	٣٦	٢٢,٥	١٦٠
٣	من شروط الهدف السلوكي الصحيح:	١٠٢	٦٣,٨	٥٨	٣٦,٣	١٦٠
٤	يجب أن تحتوي الأهداف السلوكية في درس التربية الفنية على:	١٤٢	٨٨,٨	١٨	١١,٣	١٦٠
٥	تساعد الأهداف السلوكية على:	١٠٢	٦٣,٨	٥٨	٣٦,٣	١٦٠
٦	الأهداف السلوكية تجعل نواتج التعلم المتوقعة واضحة لدى:	٧٩	٤٩,٤	٨١	٥٠,٦	١٦٠
	المجمـــــــوع	٦٣٨	٦٦,٥	٣٢٢	٣٣,٥	٩٦٠

ويوضح الجدول رقم (٨) أن مستوى معرفة معلمي التربية الفنية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض بمفهوم الأهداف السلوكية جيد حيث كانت نسبة الإجابات الصحيحة ٦٦,٥٪ بينما كانت نسبة الإجابات الخاطئة ٣٣,٥٪، وقد حددت الدراسة النسبة المقبولة للمعرفة الجيدة بـ ٦٠٪.

٢ – ما مدى معرفة معلمي التربية الفنية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض بصياغة الأهداف السلوكية ومجالاتها؟

الجدول رقم (٩). مدى المعرفة بصياغة الأهداف السلوكية ومجالاتها.

م	السؤال	الإجابة الصحيحة		الإجابة الخاطئة		المجموع
		التكرار	النسبة ٪	التكرار	النسبة ٪	
١	(أن ينمي الطالب الحس الجمالي) هذا الهدف:	٣٩	٢٤,٤	١٢١	٧٥,٦	١٦٠
٢	(أن يعدد الطالب الألوان الأساسية والفرعية وعلاقة كل منهما بـالآخر) هذا الهدف:	١٧	١٠,٦	١٤٣	٨٩,٤	١٦٠
٣	(أن يعرض المعلم طريقة صحيحة في استخدام فرشة الألوان الزيتية أمام الطلاب) هذا الهدف:	٦٠	٣٧,٥	١٠٠	٦٢,٥	١٦٠
٤	(أن يصنع الطالب آنية خزفية) هذا الهدف:	١٣	٨,١	١٤٧	٩١,٩	١٦٠
٥	(أن يكون لدى الطالب معرفة بأنواع الخطوط) هذا الهدف:	٣٤	٢١,٣	١٢٦	٧٨,٨	١٦٠
٦	(أن يعدد الطالب عنصرين من عناصر تصميم العمل الفني) هذا الهدف:	١١٥	٧١,٩	٤٥	٢٨,١	١٦٠
٧	(أن يشرح المعلم مفهوم التوازن في العمل الفني) هذا الهدف:	٨٢	٥١,٣	٧٨	٤٨,٨	١٦٠
٨	(أن يقص الطالب الورق الملون بدقة) هذا الهدف:	١٥٠	٩٣,٨	١٠	٦,٣	١٦٠
٩	(أن يتطوع الطالب للمشاركة في عمل لوحة زيتية تدعو إلى بر الوالدين، بناء على معرفته بحقوق الوالدين) هذا الهدف:	٩٣	٥٨,١	٦٧	٤١,٩	١٦٠
	المجموع	٦٠٣	٤١,٩	٨٣٧	٥٨,١	١٤٤٠

ويوضح الجدول رقم (٩) أن مدى معرفة معلمي التربية الفنية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض بصياغة الأهداف السلوكية ومجالاتها الثلاثة (المعرفي، والوجداني، والمهاري) يعد ضعيفا بنسبة ٤١,٩٪، حيث إن النسبة المقبولة لمستوى المعرفة بصياغة الأهداف السلوكية في هذه الدراسة هي ٦٠٪، بينما بلغت نسبة الإجابات الخاطئة ٥٨,١٪.

٣ – أ/ ما مدى معرفة معلمي التربية الفنية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض بمستويات الأهداف السلوكية في المجال المعرفي؟

الجدول رقم (١٠). مدى المعرفة بمستويات الأهداف السلوكية في المجال المعرفي.

م	السؤال	الإجابة الصحيحة		الإجابة الخاطئة		المجموع
		التكرار	النسبة ٪	التكرار	النسبة ٪	
١	(أن يسمي الطالب أنواع الزخارف، كما أوضحها المعلم، وفي دقيقة واحدة على الأكثر) هذا هدف سلوكي معرفي في مستوى:	٩٦	٦٠,٠	٦٤	٤٠,٠	١٦٠
٢	(أن يعلل الطالب ضرورة اتباع الطريقة الصحيحة في التخطيط المبدئي للعمل الفني) هذا هدف سلوكي معرفي في مستوى:	٩٢	٥٧,٥	٦٨	٤٢,٥	١٦٠
٣	(أن يحكم الطالب على مجسم خشبي، في ضوء قواعد بناء المجسمات، وبدقة لا تقل عن ٩٠٪) هذا هدف سلوكي معرفي في مستوى:	٩٨	٦١,٣	٦٢	٣٨,٨	١٦٠
٤	(أن يستخدم الطالب المصطلحات الفنية الصحيحة عند الحديث عن الأعمال الفنية التي تعرض أمامه، وبدقة تامة) هذا هدف سلوكي معرفي في مستوى:	٦٧	٤١,٩	٩٣	٥٨,١	١٦٠
٥	(أن يفرق الطالب بين خصائص الخط الكوفي والخط الفارسي) هذا هدف سلوكي معرفي في مستوى:	٨٧	٥٤,٤	٧٣	٤٥,٦	١٦٠
٦	(أن يربط الطالب بين خصائص أقنعة فنية أفريقية بداية تعرض أمامه ومبررات استخدامها في حياة المجتمع الأفريقي) هذا هدف سلوكي معرفي في مستوى:	٣٧	٢٣,١	١٢٣	٧٦,٩	١٦٠
	المجموع	٤٧٧	٤٩,٧	٤٨٣	٥٠,٣	٩٦٠

وتشير نسبة الإجابات الصحيحة في الجدول رقم (١٠) إلى ضعف معرفة معلمي التربية الفنية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض بمستويات الأهداف السلوكية في المجال المعرفي، حيث كانت نسبة الإجابات الصحيحة ٤٩,٧٪ مقابل ما نسبته ٥٠,٣٪ من الإجابات الخاطئة لأفراد العينة، رغم أن مستوى أفراد العينة في معرفتهم بمستوى الحفظ كان ٦٠٪ والتقويم ٦١,٣٪ في المجال المعرفي مقبولا، وقد كانت أكثر الإجابات الخاطئة لأفراد العينة مركزة على السؤال السادس الذي يعرض هدفا سلوكيا في مستوى التركيب حيث كانت نسبة الإجابات الخاطئة على ذلك السؤال ٧٦,٩٪.

٣ – ب/ ما مدى معرفة معلمي التربية الفنية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض بمستويات الأهداف السلوكية في المجال الوجداني؟

الجدول رقم (١١). مدى المعرفة بمستويات الأهداف السلوكية في المجال الوجداني.

م	السؤال	الإجابة الصحيحة		الإجابة الخاطئة		المجموع
		التكرار	النسبة ٪	التكرار	النسبة ٪	
١	(أن يصغي الطالب إلى مقطع فيديو من محاضرة تدور حول مآسي الحروب، إذا ما عرض عليه) هذا هدف سلوكي وجداني في مستوى:	٩٣	٥٨,١	٦٧	٤١,٩	١٦٠
٢	(أن يشارك الطالب في عمل لوحة جدارية عن مآسي الإرهاب، في ضوء معلومات عن الآثار السلبية للإرهاب) هذا هدف سلوكي وجداني في مستوى:	١٠١	٦٣,١	٥٩	٣٦,٩	١٦٠
٣	(أن يثمن الطالب جهود معلم التربية الفنية في مدرسته، عن طريق الحديث الشفهي عن هذه الجهود، وفي ثلاث دقائق على الأكثر) هذا هدف سلوكي وجداني في مستوى:	١٣٥	٨٤,٤	٢٥	١٥,٦	١٦٠
٤	(أن يخطط الطالب لعمل فني جماعي يعبر عن حب الوطن، وذلك عن طريق إنجاز العمل الخاص به ضمن مجموعة تعاونية مكونة من ثلاثة طلاب) هذا هدف سلوكي وجداني في مستوى:	٩٢	٥٧,٥	٦٨	٤٢,٥	١٦٠
٥	(أن يحافظ الطالب على النظافة العامة من خلال اهتمامه بنظافة المرسم أثناء تنفيذ عمله الفني) هذا هدف سلوكي وجداني في مستوى:	٦٥	٤٠,٦	٩٥	٥٩,٤	١٦٠
	المجموع	٤٨٦	٦٠,٨	٣١٤	٣٩,٢	٨٠٠

ويوضح الجدول رقم (١١) أن مدى معرفة معلمي التربية الفنية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض بمستويات الأهداف السلوكية في المجال الوجداني يعد مقبولا حيث بلغت نسبة الإجابات الصحيحة ٦٠,٨٪ وكانت نسبة الإجابات الخاطئة لدى أفراد العينة في هذا المحور ٣٩,٢٪، وقد كانت أعلى نسبة للإجابات الصحيحة (٨٤,٤٪) على السؤال الثالث الذي يعرض هدفا سلوكيا في مستوى التقييم في المجال الوجداني، بينما حظي السؤال الخامس الذي يعرض هدفا سلوكيا في مستوى تشكيل الذات بأقل نسبة من الإجابات الصحيحة (٤٠,٦٪).

٣ – ج/ ما مدى معرفة معلمي التربية الفنية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض بمستويات الأهداف السلوكية في المجال المهاري؟

الجدول رقم (١٢). مدى المعرفة بمستويات الأهداف السلوكية في المجال المهاري.

م	السؤال	الإجابة الصحيحة		الإجابة الخاطئة		المجموع
		التكرار	النسبة ٪	التكرار	النسبة ٪	
١	(أن يحدد الطالب الأدوات والمواد اللازمة لعمل إناء خزفي، وبدون أخطاء) هذا هدف سلوكي مهاري حركي في مستوى:	٤٤	٢٧,٥	١١٦	٧٢,٥	١٦٠
٢	(أن يبدي الطالب الرغبة في المشاركة في مسابقة الرسم الخاصة بتصميم شعار لمدرسته، إذا أعلن المعلم ذلك) هذا هدف سلوكي مهاري حركي في مستوى:	٦٦	٤١,٣	٩٤	٥٨,٨	١٦٠
٣	(أن يتبع الطالب المعلم في طريقة استخدام الفرشاة، بعد البيان العملي لاستخدام الفرشة، وبدقة متناهية) هذا هدف سلوكي مهاري حركي في مستوى:	٩١	٥٦,٦	٦٩	٤٣,١	١٦٠
٤	(أن يرسم الطالب وحدة زخرفية نباتية بيسر وسهولة، وبنسبة صواب لا تقل عن ٩٥٪) هذا هدف سلوكي مهاري حركي في مستوى:	٤١	٢٥,٦	١١٩	٧٤,٤	١٦٠
٥	(أن ينسق الطالب مجموعة من أشكال زخرفية هندسية ونباتية جاهزة بشكل فني جميل لينتج عملا فنيا متكاملا) هذا هدف سلوكي مهاري حركي في مستوى:	٤١	٢٥,٦	١١٩	٧٤,٤	١٦٠
٦	(أن يعيد الطالب ترتيب اللوحات الفنية المعلقة في معرض المدرسة، في ضوء خبراته السابقة في تنظيم المعارض، وفي نصف ساعة على الأكثر) هذا هدف سلوكي مهاري حركي في مستوى	٦٠	٣٧,٥	١٠٠	٦٢,٥	١٦٠
٧	(أن يصمم الطالب لوحة فنية جديدة تمزج بين أفكار المدرسة الفنية السريالية والتكعيبية، بالاعتماد على نفسه، وبدون أخطاء) هذا هدف سلوكي مهاري حركي في مستوى:	١٢٢	٧٦,٣	٣٨	٢٣,٨	١٦٠
	المجموع	٤٦٥	٤١,٥	٦٥٥	٥٨,٥	١١٢٠

ويوضح الجدول رقم (١٢) أن مدى معرفة معلمي التربية الفنية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض بمستويات الأهداف السلوكية في المجال المهاري يعد ضعيفا حيث بلغت نسبة الإجابات الصحيحة ٤١,٥٪ وبلغت نسبة الإجابات الخاطئة ٥٨,٥٪.

٤ - أ/ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط معرفة معلمي التربية الفنية بالأهداف السلوكية بناء على متغير القطاع التعليمي (حكومي أو أهلي)؟

الجدول رقم (١٣). اختبار (ت) لمستوى المعرفة بالأهداف السلوكية لدى أفراد العينة بناء على متغير القطاع التعليمي.

القطاع التعليمي	العدد	المتوسط	الفرق	قيمة ت	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
معلمو التربية الفنية في مدارس حكومية	٨٠	١٦,٥٦	٠,٠٤	٠,٠٥ −	٠,٣٨	غير دالة
معلمو التربية الفنية في مدارس أهلية	٤٣	١٦,٦٠				

وللإجابة على هذا السؤال ومعرفة دلالة الفروق الإحصائية فقد تم استخدام اختبار (ت) المستقل الذي يشير في الجدول رقم (١٣) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين مستوى المعرفة بالأهداف السلوكية لعينة الدراسة بناء على متغير القطاع التعليمي مع أن مستوى المعرفة بالأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الفنية في المدارس الأهلية يزيد قليلا عن معلمي المدارس الحكومية.

٤ − ب/ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط معرفة معلمي التربية الفنية بالأهداف السلوكية بناء على متغير المؤهل التعليمي؟

الجدول رقم (١٤). تحليل التباين أحادي الاتجاه لمستوى المعرفة بالأهداف السلوكية بناء على متغير المؤهل التعليمي.

المؤهل	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢٨,٠٤	٢	١٤,٠٢	٠,٨٠	٠,٤٥	غير دالة
داخل المجموعات	٢٧٢٨,٢٢	١٥٦	١٧,٤٩			
المجموع	٢٧٥٦,٢٦	١٥٨				

ولمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لمعرفة معلمي التربية الفنية بالأهداف السلوكية تبعا لمتغير المؤهل التعليمي فقد تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه (One – Way ANOVA) حيث يشير الجدول رقم (١٤) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥).

٤ − ج/ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط معرفة معلمي التربية الفنية بالأهداف السلوكية بناء على متغير سنوات الخبرة؟

الجدول رقم (١٥). تحليل التباين أحادي الاتجاه لمستوى المعرفة بالأهداف السلوكية بناء على متغير سنوات الخبرة.

سنوات الخبرة	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢٠٦,١٦	٣	٦٨,٧٢	٤,١٥	٠,٠٠٧	دالة
داخل المجموعات	٢٥٨٢,٥٨	١٥٦	١٦,٥٦			
المجموع	٢٧٨٨,٧٤	١٥٨				

تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه (One – Way ANOVA) لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين مستوى معرفة معلمي التربية الفنية بالأهداف السلوكية تبعا لمتغير سنوات الخبرة حيث يوضح الجدول رقم (١٥) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠،٠٥) بين مستوى المعرفة بالأهداف السلوكية بناء على هذا المتغير. وباستخدام اختبار شفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية تبين أن الفروق الدالة إحصائيا كانت لصالح معلمي التربية الفنية الذين تتراوح خبرتهم بين ١١ و١٥ سنة على حساب معلمي التربية الفنية الذين تزيد سنوات خبرتهم عن ١٥ سنة.

٤ – د/ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط معرفة معلمي التربية الفنية بالأهداف السلوكية بناء على متغير الالتحاق بالدورات التدريبية في مجال الأهداف السلوكية؟

الجدول رقم (١٦). اختبار (ت) لمستوى المعرفة بالأهداف السلوكية لدى أفراد العينة بناء على الالتحاق بالدورات التدريبية في مجال الأهداف السلوكية.

القطاع التعليمي	العدد	المتوسط	الفرق	قيمة ت	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
المعلمون الذين حصلوا على دورة تدريبية أو أكثر في مجال الأهداف السلوكية	٥٠	١٧,١٦	٠,٦٩	٠,٩٧	٠,٠١	دالة
المعلمون الذين لم يحصلوا على دورات تدريبية في مجال الأهداف السلوكية	١٠٨	١٦,٤٧				

وقد تم استخدام اختبار (ت) المستقل لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين مستوى معرفة معلمي التربية الفنية بالأهداف السلوكية تبعا لمتغير الالتحاق بدورات تدريبية في الأهداف السلوكية، حيث يشير

الجدول رقم (١٦) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين مستوى المعرفة بالأهداف السلوكية لعينة الدراسة بناء على متغير الالتحاق بدورات تدريبية في الأهداف السلوكية وقد تبين أن مستوى المعرفة بالأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الفنية الذين التحقوا بدورات تدريبية في مجال الأهداف السلوكية أعلى منه لدى معلمي التربية الفنية الذين لم يلتحقوا بدورات في ذلك المجال مما يشير إلى أهمية تكثيف الدورات التدريبية في مجال الأهداف السلوكية لمعلمي التربية الفنية ليتمكنوا من معرفتها واستخدامها بطريقة صحيحة في تدريسهم، لاسيما وأن نسبة كبيرة من أفراد العينة (٦٧,٥ ٪) لم يلتحقوا بأي دورة تدريبية في مجال الأهداف السلوكية بالإضافة إلى ما أشارت إليه الدراسة الحالية من ضعف في معرفة الأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الفنية.

التوصيات والمقترحات

في ضوء ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج، فإن الباحث يوصي بما يلي:

١- زيادة التركيز في مقررات طرق التدريس بكليات التربية على تدريس الأهداف السلوكية من حيث مفهومها وأهميتها وأساليب صياغتها وتطبيقاتها في تدريس مادة التربية الفنية.

٢- تقديم دورات تدريبية أثناء الخدمة في الأهداف السلوكية لمعلمي التربية الفنية وتشجيعهم على الالتحاق بها.

٣- توضيح أهمية الأهداف السلوكية لمعلمي التربية الفنية من قبل المشرفين التربويين أثناء الزيارات الميدانية.

٤- إصدار كتيبات إرشادية لمعلمي التربية الفنية عن مفهوم الأهداف السلوكية ومجالاتها وأمثلة تطبيقية لها في مجال التربية الفنية.

وبناء على نتائج الدراسة الحالية يقترح الباحث إجراء البحوث التالية:

١- دراسة مدى تضمين معلمي التربية الفنية في المرحلة المتوسطة للأهداف السلوكية في خطة الدرس.

٢- دراسة مدى معرفة معلمي التربية الفنية في المرحلة الابتدائية بالأهداف السلوكية وتضمينهم لها في خطة الدرس.

٣- دراسة أثر الدورات التدريبية في الأهداف السلوكية على معرفة وتطبيق معلمي التربية الفنية للأهداف السلوكية في العملية التعليمية.

٤- دراسة اثر استخدام الأهداف السلوكية في تدريس مادة التربية الفنية على مدى تحقق الأهداف في المجال المعرفي والمهاري والوجداني لدى طلاب التربية الفنية.

الملحق رقم (١)

أداة الدراسة

أولاً: معلومات عامة

الرجاء وضع علامة (✓) أمام العبارة التي تراها مناسبة :

■ **المدرسة التي تُدَرس بها**

☐ حكومية.

☐ أهلية.

■ **المؤهل العلمي**

☐ بكالوريوس تربية فنية كلية التربية ، جامعة (..............................).

☐ بكالوريوس تربية فنية الكلية المتوسطة.

☐ مؤهلات أخرى ، (حدد...).

■ **عدد سنوات الخبرة في مجال تدريس التربية الفنية**

☐ ١ – ٥ سنوات ☐ ٦ – سنوات١٠

☐ ١٠ – ١٥ سنة ☐ أكثر من ١٥ سنة

■ **هل التحقت بدورة أو دورات تدريبية في مجال الأهداف السلوكية؟**

☐ نعم ☐ لا

■ **هل ترى أن الدورة/ الدورات التدريبية المقدمة في مجال الأهداف السلوكية كافية؟**

☐ نعم

☐ لا

ثانياً: مفهوم الأهداف السلوكية وأهميتها:

الرجاء وضع علامة (✓) أمام العبارة التي تراها مناسبة (***اختر إجابة واحدة فقط**):

١- يمكن تعريف الأهداف السلوكية على أنها:

- ☐ الأهداف العامة لمادة التربية الفنية.
- ☐ ما يمكن تحقيقه من مخرجات تعليمية لدى المتعلم بعد نهاية الدرس.
- ☐ أهداف التربية في دولة ما.
- ☐ جميع ما سبق.

٢- يصف الهدف السلوكي السلوك المتوقع لدى:

- ☐ المعلم.
- ☐ المتعلم.
- ☐ المشرف التربوي.
- ☐ جميع ما سبق.

٣- من شروط الهدف السلوكي الصحيح:

- ☐ أن يصف سلوك المتعلم.
- ☐ الوضوح.
- ☐ إمكانية قياسه.
- ☐ جميع ما سبق.

٤- يجب أن تحتوي الأهداف السلوكية في درس التربية الفنية على:

- ☐ المجال المعرفي.
- ☐ المجال المهاري.
- ☐ المجال الوجداني.
- ☐ جميع ما سبق.

٥- تساعد الأهداف السلوكية على:

- ☐ تحديد أساليب وإجراءات التدريس المناسبة.
- ☐ اختيار أساليب التقويم المناسبة.
- ☐ اختيار الوسائل التعليمية المناسبة.
- ☐ جميع ما سبق.

٦- الأهداف السلوكية تجعل نواتج التعلم المتوقعة واضحة:

- ☐ للمعلم.
- ☐ للمتعلم.
- ☐ للمشرف التربوي.
- ☐ جميع ما سبق.

ثالثاً: صياغة الأهداف السلوكية ومجالاتها: (*اختر إجابة واحدة فقط). إما «المجال الصحيح للهدف السلوكي» إذا كان مصاغا بطريقة صحيحة، أو عبارة «خطأ في الصياغة» إذا كان الهدف يفتقر إلى أحد شروط الهدف السلوكي الجيد.

١- (أن ينمي الطالب الحس الجمالي) هذا الهدف:

- ☐ سلوكي معرفي.
- ☐ سلوكي مهاري.
- ☐ سلوكي وجداني.
- ☐ خطأ في الصياغة.

٢- (أن يعدد الطالب الألوان الأساسية والفرعية وعلاقة كل منهما بالآخر) هذا الهدف:

- ☐ سلوكي معرفي.
- ☐ سلوكي مهاري.
- ☐ سلوكي وجداني.
- ☐ خطأ في الصياغة.

٣- (أن يعرض المعلم طريقة صحيحة في استخدام فرشة الألوان الزيتية أمام الطلاب) هذا الهدف:

- ☐ سلوكي معرفي.
- ☐ سلوكي مهاري.
- ☐ سلوكي وجداني.
- ☐ خطأ في الصياغة.

٤- (أن يصنع الطالب آنية خزفية) هذا الهدف:

- ☐ سلوكي معرفي.
- ☐ سلوكي مهاري.
- ☐ سلوكي وجداني.
- ☐ خطأ في الصياغة.

٥- (أن يكون لدى الطالب معرفة بأنواع الخطوط) هذا الهدف:

- ☐ سلوكي معرفي.
- ☐ سلوكي مهاري.
- ☐ سلوكي وجداني.
- ☐ خطأ في الصياغة.

٦- (أن يعدد الطالب عنصرين من عناصر تصميم العمل الفني) هذا الهدف:

- ☐ سلوكي معرفي.
- ☐ سلوكي مهاري.
- ☐ سلوكي وجداني.
- ☐ خطأ في الصياغة.

٧- (أن يشرح المعلم مفهوم التوازن في العمل الفني) هذا الهدف:

- ☐ سلوكي معرفي.
- ☐ سلوكي مهاري.
- ☐ سلوكي وجداني.
- ☐ فيه خطأ في الصياغة.

٨- (أن يقص الطالب الورق الملون بدقة) هذا الهدف:

- ☐ سلوكي معرفي.
- ☐ سلوكي مهاري.
- ☐ سلوكي وجداني.
- ☐ خطأ في الصياغة.

٩- (أن يتطوع الطالب للمشاركة في عمل لوحة زيتية تدعو إلى بر الوالدين، بناء على معرفته بحقوق الوالدين) هذا الهدف:

- ☐ سلوكي معرفي.
- ☐ سلوكي مهاري.
- ☐ سلوكي وجداني.
- ☐ خطأ في الصياغة.

رابعاً: مستويات الأهداف السلوكية في المجال المعرفي: (*اختر إجابة واحدة فقط).

١ – (أن يسمي الطالب أنواع الزخارف، كما أوضحها المعلم، وفي دقيقة واحدة على الأكثر) هذا هدف سلوكي معرفي في مستوى:

- ☐ الفهم.
- ☐ التطبيق.
- ☐ الحفظ.
- ☐ التحليل.

٢ – (أن يعلل الطالب ضرورة اتباع الطريقة الصحيحة في التخطيط المبدئي للعمل الفني) هذا هدف سلوكي معرفي في مستوى:

- ☐ التركيب.
- ☐ التطبيق.
- ☐ الحفظ.
- ☐ الفهم.

٣ – (أن يحكم الطالب على مجسم خشبي، في ضوء قواعد بناء المجسمات، وبدقة لا تقل عن ٩٠٪) هذا هدف سلوكي معرفي في مستوى:

- ☐ التطبيق.
- ☐ الفهم.
- ☐ التقويم.
- ☐ التحليل.

٤ – (أن يستخدم الطالب المصطلحات الفنية الصحيحة عند الحديث عن الأعمال الفنية التي تعرض أمامه، وبدقة تامة) هذا هدف سلوكي معرفي في مستوى:

- ☐ التطبيق.
- ☐ الفهم.
- ☐ الحفظ.
- ☐ التركيب.

٥ – (أن يفرق الطالب بين خصائص الخط الكوفي والخط الفارسي) هذا هدف سلوكي معرفي في مستوى:

- ☐ التحليل.
- ☐ التطبيق.
- ☐ الحفظ.
- ☐ التركيب.

٦ – (أن يربط الطالب بين خصائص أقنعة فنية أفريقية بدائية تعرض أمامه ومبررات استخدامها في حياة المجتمع الأفريقي) هذا هدف سلوكي معرفي في مستوى:

- ☐ التقييم.
- ☐ التركيب.
- ☐ الحفظ.
- ☐ التحليل.

خامساً: مستويات الأهداف السلوكية في المجال الوجداني: (*اختر إجابة واحدة فقط).

١ – (أن يصغي الطالب إلى مقطع فيديو من محاضرة تدور حول مآسي الحروب، إذا ما عرض عليه) هذا هدف سلوكي وجداني في مستوى:

- ☐ التنظيم.
- ☐ الاستجابة.
- ☐ الاستقبال.
- ☐ تشكيل الذات أو الاتصاف بقيمة.

٢ – (أن يشارك الطالب في عمل لوحة جدارية عن مآسي الإرهاب، في ضوء معلومات عن الآثار السلبية للإرهاب) هذا هدف سلوكي وجداني في مستوى:

- ☐ تشكيل الذات أو الوسم بالقيمة.
- ☐ التنظيم.
- ☐ التقييم أو إعطاء القيمة.
- ☐ الاستجابة

٣ – (أن يثمن الطالب جهود معلم التربية الفنية في مدرسته، عن طريق الحديث الشفهي عن هذه الجهود، وفي ثلاث دقائق على الأكثر) هذا هدف سلوكي وجداني في مستوى:

- ☐ الاستقبال.
- ☐ التنظيم.
- ☐ التقييم أو إعطاء القيمة.
- ☐ الاستجابة.

٤ – (أن يخطط الطالب لعمل فني جماعي يعبر عن حب الوطن، وذلك عن طريق إنجاز العمل الخاص به ضمن مجموعة تعاونية مكونة من ثلاثة طلاب) هذا هدف سلوكي وجداني في مستوى:

- ☐ الاستقبال.
- ☐ التنظيم.
- ☐ التقييم أو إعطاء القيمة.
- ☐ تشكيل الذات أو الوسم بالقيمة.

٥ – (أن يحافظ الطالب على النظافة العامة من خلال اهتمامه بنظافة المرسم أثناء تنفيذ عمله الفني) هذا هدف سلوكي وجداني في مستوى:

- ☐ التقييم أو إعطاء القيمة.
- ☐ التنظيم.
- ☐ تشكيل الذات أو الاتصاف بقيمة.
- ☐ الاستجابة.

سادساً: مستويات الأهداف السلوكية في المجال المهاري: (*اختر إجابة واحدة فقط).

١ – (أن يحدد الطالب الأدوات والمواد اللازمة لعمل إناء خزفي، وبدون أخطاء) هذا هدف سلوكي مهاري حركي في مستوى:

- ☐ الإبداع.
- ☐ الإدراك الحسي .
- ☐ الميل أو الاستعداد.
- ☐ التكيف أو التعديل.

٢ – (أن يبدي الطالب الرغبة في المشاركة في مسابقة الرسم الخاصة بتصميم شعار لمدرسته، إذا أعلن المعلم ذلك) هذا هدف سلوكي مهاري حركي في مستوى:

- □ الإبداع.
- □ الاستجابة الظاهرية المعقدة.
- □ الإدراك الحسي.
- □ الميل أو الاستعداد.

٣ – (أن يتبع الطالب الطريقة الصحيحة في استخدام الفرشاة، بعد مشاهدته البيان العملي لاستخدام الفرشاة) هذا هدف سلوكي مهاري حركي في مستوى:

- □ الاستجابة الموجهة.
- □ الاستجابة الظاهرية المعقدة.
- □ الميل أو الاستعداد.
- □ الآلية أو التعويد.

٤ – (أن يرسم الطالب وحدة زخرفية نباتية بيسر وسهولة، وبنسبة صواب لا تقل عن ٩٥٪) هذا هدف سلوكي مهاري حركي في مستوى:

- □ الاستجابة الموجهة.
- □ الآلية أو التعويد.
- □ الميل أو الاستعداد.
- □ الإبداع.

٥ – (أن ينسق الطالب مجموعة من أشكال زخرفية هندسية ونباتية جاهزة بشكل فني جميل لينتج عملا فنيا متكاملا) هذا هدف سلوكي مهاري حركي في مستوى:

- □ الاستجابة الموجهة.
- □ التكيف أو التعديل.
- □ الميل أو الاستعداد.
- □ الاستجابة الظاهرية المعقدة.

٦ – (أن يعيد الطالب ترتيب اللوحات الفنية المعلقة في معرض المدرسة، في ضوء خبراته السابقة في تنظيم المعارض، وفي نصف ساعة على الأكثر) هذا هدف سلوكي مهاري حركي في مستوى:

- ☐ التكيف أو التعديل
- ☐ الميل أو الاستعداد.
- ☐ الاستجابة الظاهرية المعقدة
- ☐ الآلية أو التعويد

٧ – (أن يصمم الطالب لوحة فنية جديدة تمزج بين أفكار المدرسة الفنية السريالية والتكعيبية، بالاعتماد على نفسه، وبدون أخطاء) هذا هدف سلوكي مهاري حركي في مستوى:

- ☐ الاستجابة الظاهرية المعقدة
- ☐ الإبداع
- ☐ الميل أو الاستعداد
- ☐ التكيف أو التعديل

انتهى الاستفتاء وشكراً على حسن تعاونكم.

الباحث

د. محمد بن مفلح الدوسري

المراجع العربية

أولاً: المراجع العربية:

آل الشيخ، حصة. *معرفة الأهداف السلوكية ومدى استخدامها لدى معلمات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، ١٤١٥هـ.

بلوم وزملاؤه. *نظام تصنيف الأهداف التربوية، «المجال المعرفي»*. ترجمة: محمد الخوالدة، وصادق عودة. جدة: دار الشروق، ١٩٨٥م.

جرونلند، نورمان. *الأهداف التعليمية تحديدها السلوكي وتطبيقاته*. ترجمة: أحمد كاظم. القاهرة: دار النهضة العربية، د.ت.

الحربي، محمد صنت. *مدى معرفة معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية العليا بالأهداف السلوكية ومدى تضمينها خطة الدرس*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، ١٤٢٠هـ.

الحضيف، صفاء. *فاعلية استخدام الأهداف السلوكية في تدريس التاريخ لتحقيق نتائج تعليمية مقصودة في المجال المعرفي بمستوياته الستة حسب تصنيف بلوم لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، ١٤١٥هـ.

الحميضي، إبراهيم عبد الرحمن. *معرفة مشرفي المواد الاجتماعية ومديري المدارس في المرحلة المتوسطة بالأهداف السلوكية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، ١٤٢١هـ.

الحيلة، محمد محمود. *مهارات التدريس الصفي*. عمان: دار المسيرة، ٢٠٠٢م.

الخليفة، حسن جعفر. *التخطيط للتدريس والأسئلة الصفية*. الدار البيضاء: جامعة عمر المختار، ١٩٩٦م.

الرشيد، خالد عبد الرحمن. *مدى معرفة مشرفي العلوم الشرعية الأهداف السلوكية ومراعاتها أثناء إشرافهم في المرحلة الثانوية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، ١٤٢٠هـ.

الزبيدي، خولة فاضل. *أساليب التعليم والتعلم الحديثة*. الرياض: مركز بحوث معهد الإدارة، ٢٠٠٣م.

زيتون، حسن وزيتون، كمال. *تصنيف الأهداف التدريسية*. الإسكندرية: دار المعارف، ١٩٩٥م.

سالم، مهدي محمود. *الأهداف السلوكية: تحديدها — مصادرها — صياغتها — تطبيقاتها*. الرياض: مكتبة العبيكان، ١٤١٨هـ.

السامرائي، طارق صالح. *أثر معرفة الطلبة المسبقة بالأهداف السلوكية على تحصيلهم في المواد الاجتماعية*. رسالة دكتوراه، جامعة بغداد، ١٤٠٣هـ.

سرحان، الدمرداش عبدالحميد. *المناهج المعاصرة*. بيروت: دار النهضة العربية، ١٩٨٨م.

سعادة، جودت أحمد. *صياغة الأهداف التربوية*

التعليمية في جميع المواد الدراسية. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر، ٢٠٠١م.

سعادة، جودت أحمد وإبراهيم، عبدالله محمد. *المنهج المدرسي المعاصر*. عمان: دار الفكر، ٢٠٠٤م.

شحاته، حسن. *المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق*. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب، ٢٠٠١م.

العامر، إبراهيم. *أثر استخدام الأهداف السلوكية في تدريس مادة التربية البدنية على التطوير المعرفي والنفسحركي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي في مدينة الرياض*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، ١٤٢٢هـ.

عبيدات، ذوقان وعدس، عبدالرحمن وعبد الحق، كايد. *البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر، ١٩٩٦م.

العريني، عبدالعزيز. *مدى معرفة الأهداف السلوكية وتضمينها خطة الدرس لدى معلمي التاريخ بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، ١٤١٦هـ.

العساف، صالح حمد. *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. الرياض: مكتبة العبيكان، ١٤١٦هـ.

قطامي، نايفة. *مهارات التدريس الفعال*. عمان: دار الفكر، ٢٠٠٤م.

محمد، نجاة على. *أثر معرفة الطلبة المسبقة بالأهداف السلوكية على تحصيلهم في مادة الأحياء*. رسالة ماجستير، جامعة بغداد، ١٤٠٠هـ.

النجادى، عبدالعزيز راشد. «نحو صياغة سلوكية لأهداف تدريس التربية الفنية». *مجلة التربية المعاصرة*. العدد (٣٥)، (١٩٩٥م)، ص ١٦٩ – ١٩٤.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Bloom, B. *Taxonomy of educational objectives: Cognitive domain.* New York: Longman, 1956.

Eisner, E. *Educating artistic vision.* New York, New York: Macmillan Pub Co, 1972.

Gronlund, N. *Stating Objectives for Classroom Instruction.* New York, New York: Macmillan Pub Co, 1985.

Popham, J. and Baker, E. *Systematic Instruction. Englewood Cliffs, NJ*: Prentice Hall, 1970.

Tyler, R. W. *Basic principles of curriculum and instruction.* Chicago: University of Chicago Press, 1949.

Mager, R. *Preparing instructional objectives.* Palo Alto, CA: Fearon Publishers, 1962.

Snider, S. «Cognitive and affective learning outcomes resulting from the use of behavioral objectives in teaching poetry». *Journal of Educational Research, 68* (9), 13,(1975).

Riyadh Middle School Art Teachers' Knowledge of Behavioral Objectives

Mohammad M. A. Aldosari
Associate Professor, Curriculum & Instruction Department
College of Education – King Saud University
Al Riyadh , Kingdom of Saudi Arabia, p.o box: 2458, Postal Code:11451
E-mail: dosarim@ksu.edu.sa
(Received 15/11/1430H; accepted for publication 29/11/1431H.)

Key Words: Middle School – Knowledge – Behavioral Objectives – Art Education – Behavioral Objectives' Domains.
Abstract. The goal of this study was to identify the level of Riyadh art teachers' knowledge level of behavioral objectives in terms of their concept and importance, writing , domains, and the domains' levels. The descriptive analysis research methods was used in the study, since it fits the study's goals. The study sample was 160 art teachers in Riyadh educational districts in the second school semester of the year 2008 – 2009. The study's results revealed that the participants general knowledge of behavioral objectives was weak (50.5%), since the study hypothesized that the acceptable level of knowledge was at 60% and above. For having a specific knowledge of the participants' knowledge level of the behavioral objectives, the study's questions were divided into sections in the study's survey, such as, the behavioral objectives' concept and importance, writing , domains, and the domains' levels, each section represented one of the study's sub – questions. The results of the study revealed that the participants knowledge level of the behavioral objectives' concept and importance and their knowledge level of the affective domain were acceptable (66.5% and 84.4%), while the participants' knowledge levels of the rest of the sections were weak (below 60%). In addition, the study's results revealed significant differences in the participants' knowledge level of the behavioral objectives due to experience variable. The participants with teaching experience of 10 to 15 years had higher knowledge level mean that the participants whose experience was over 15 years. In addition the results indicated significant differences in the knowledge level due to the independent variable of having training workshops in behavioral objectives. The participants who had training showed a higher knowledge level of behavioral objectives than those who did not have training in behavioral objectives. The study recommended that teaching methods courses in colleges of education and colleges of teacher preparation emphasize on teaching behavioral objectives in terms of their concept, importance, writing , domains, and their domains' levels, as well as, their implementation in art education. Moreover, the study emphasized on the importance of providing training workshops in behavioral objectives for art teachers and encouraging them to participate in such training.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٣)، ص ص٨٧٣-٩٠٥، الرياض (٢٠١٢م/١٤٣٣هـ)

فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية أساليب التدريس الفعالة لدى معلمي الأطفال المعوقين إعاقة عقلية بسيطة ومتوسطة

مصطفى نوري القمش

أستاذ التربية الخاصة المشارك ، كليّة الأميرة عالية الجامعية ، جامعة البلقاء التطبيقية

عمان، المملكة الأردنية الهاشمية، ص.ب ٩٤١٧٢٣ الرمز ١١١٩٤ بريد الشميساني

E-mail: must_km1969@yahoo.com

(قدم للنشر في ١٤٣٠/١١/٢٩هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣٢/٧/٢هـ)

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي، أساليب تدريس فعالة، معلمو الأطفال المعوقين إعاقة فكرية.

ملخص البحث: هدفت هذه الدراسة إلى إعداد برنامج تدريبي لتنمية أساليب التدريس الفعالة لمعلمي الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة العاملين في مدارس/ مراكز الإعاقة الفكرية في مدينة عمّان. وبالتحديد حاولت هذه الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي: «هل هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة في الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس الفعالة بين معلمي الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة في المجموعة التجريبيّة الذين تلقوا البرنامج التدريبي والمعلمين في المجموعة الضابطة الذين تلقوا تدريباً تقليدياً؟ كما هدفت الدراسة إلى التعرّف على «مدى اختلاف فاعليّة البرنامج التدريبي المُعدّ في تنمية الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس الفعالة للمعلمين باختلاف كل من مؤهلهم العلمي، وعدد سنوات الخبرة وللتفاعل بينهما». ولغايات إعداد هذا البرنامج فقد تمّ تحديد الاحتياجات التدريبيّة اللازمة لمعلمي عيّنة الدراسة في مجال أساليب التدريس الفعالة، حيث تبيّن أن أكثر الأساليب التدريسيّة التي لا يتقنها المعلمون ويحتاجون للتدرّب عليها مرتبة ترتيباً تنازليّاً حسب أهميّتها لأفراد عيّنة الدراسة هي: أسلوب التلقين، ثمّ تلاه أسلوب تحليل المهمّة، تلاه أسلوب النمذجة، ثمّ أسلوب التشكيل والذي جاء بالمرتبة الأخيرة. وللإجابة عن سؤال الدراسة الرئيسي والذي يبحث بوجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس الفعالة للمعلمين في المجموعتين التجريبيّة والضابطة. فقد اتخذت الدراسة للبحث في هذه الفروق تصميم القياسات المتكرّرة بقياسين قبلي وبعدي، حيث خضعت عيّنة الدراسة المكوّنة من (٤٠) معلماً ومعلمة والموزّعين على مجموعتين تجريبيّة وضابطة لقياسين أحدهما قبل التدريب والآخر بعد التدريب، وتمّ القياس باستخدام أداة قياس على شكل دليل ملاحظة تكوّنت من (٣٥) كفاية مثلت أساليب التدريس الأربعة التي يحتاج معلمو الأطفال المعوقين فكرياً للتدرّب عليها من تطوير الباحث أُعدّت لهذا الغرض، وقد جرى التأكّد من صدقها وثباتها. أظهرت نتائج تحليل التباين المشترك وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس لصالح معلمي المجموعة التجريبيّة الذين تعرّضوا للبرنامج التدريبي مقارنةً بمعلمي المجموعة الضابطة الذين لم يتعرّضوا للبرنامج التدريبي. كما أشارت النتائج إلى عدم اختلاف فاعليّة البرنامج التدريبي المعدّ لرفع الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس الفعالة للمعلمين نتيجةً لاختلاف كل من مؤهلهم العلمي وعدد سنوات الخبرة لديهم وللتفاعل بينهما.

مقـــدمة

ينظر إلى عملية تدريب المعلمين في ظل التطوّر السريع للعلـم والمعرفـة بأنهـا قضـية هامـة جـداً وتـزداد أهميـة التدريب إذا كان المعلم يتعامل مع أفراد مختلفين بشكل واضح في القدرات، كما أصبح يُنظر إلى تدريب المعلم على أنه عملية ذات وجهين وجه يتعلق بالإعداد قبل الخدمـة (Pre – service Training) وآخـر يتعلـق بالتـدريب أثنـاء الخدمـة (In – service Training) (القمـش، ٢٠٠٧، ٤٢) وقـد أظهـرت الممارسـات العملية أن تـدريب المعلمـين قبـل الخدمة لم يعـد كافياً لمواجهـة المتطلبـات المتزايـدة للـنظم التربويـة الآخـذة بالتوسـع السـريع، وهـذا يتطلـب أن يتلقّـى المعلمـون شكلاً من التدريب أو على الأقل أن يعطوا توجيهات ونصائح حول كيفية إدارة الصف وإقرار أو اتباع حلول عديدة لتأهيل مجموعة كبيرة مـن المعلمـين غير المؤهلين في كثير من الأحيـان الـذين عينّـوا دون رغبتهم في كثيرٍ مـن الأحيـان (شـوق وسـعيد، ٢٠٠١). إن التطـورات التي يشهدها مجال التربيـة الخاصـة عمومـاً ومـن ضـمنها مجـال تعلـيم الأطفـال المعـوقين فكريـاً قـد أدت إلى تطورات في طرق التدريب على التدريس.

ولقد أشار كل من (Eisenberger, Conti & Antonio, 2000) إلى أنه إذا أرادت إدارة التربية الخاصـة الفعالة من مدرسيها أن يحصلوا على أداءات عاليـة مـن الطـلاب ذوي الاحتياجـات الخاصـة علـيهم تشـجيع المدرسين على تطبيق أساليب وطرق تدريسية جديـدة، وتـدريس أشـكال مـن السـلوك تـؤدي إلى النمـو فـي القـدرات الفكريـة وكذلـك تطبيـق أنشـطة تعليميـة تساعـد علـى النجاح والتمكـن مـن التعليم.

لذا اتجه العلماء للبحث عن طرق حديثة لعملية إعـداد المعلمـين وتـدريبهم علـى تـدريس التلاميـذ مـن ذوي الاحتياجـات الخاصـة ومـن ضـمنهم – ذوو الإعاقات الفكرية – إذ إن اختلاف الأفراد في قدراتهم وإمكانـاتهم يفـرض الحاجة إلى برامج تعليمية خاصة تتناسب مع هـذه القـدرات والاستعدادات، ويتطلب ذلك توظيف مهـارات تدريسـية كثيـرة ومتـنوعة، (Martin, 2003).

ويرى الباحث أن هناك اتجاهاً متزايداً في البحث عـن الإسـتراتيجية التدريسـية الـتي تنمّـي مـن كفايـات المعلمـين وتزيـد مـن تحصيـل المتعلمين وتنمـي اتجاهـات إيجابية نحو المادة الدراسية، وبإجراء هذه الدارسة يلقي الباحث الضوء على مدى فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية أساليب التـدريس الفعالـة لـدى معلمـي الأطفـال المعوقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة.

لذلك لجأ الباحث في هذه الدراسة إلى استخدام أسلوب الملاحظة المنظمة لتحديد الأسـاليب التدريسيّة التي يحتاج معلمو الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة إلى التدرُّب عليها أثناء الخدمة، وذلك بهدف التغلب علـى أوجـه الـنقص في أدوات البحـث الأخـرى كالاستبيانات والمقابلة الشخصيّة.

مشكلة الدراسة

على الرغم من بعض الجهود المتواضعة التي بُذلت لتدريب معلمي التربية الخاصة بشكل عام ومعلمي الأطفال المعوقين فكرياً بشكل خاص أثناء الخدمة في الأردن بين الفينة والأخرى، إلا أن هذه الجهود كثيراً ما كانت تصاب بنكسة لعدم تضمينها كفاية المعلمين من جهة ولافتقارها إلى الأسس العلميّة والحاجات الحقيقيّة للمعلمين من جهة أخرى، كذلك فإن قضيّة تحسين أساليب تدريس الأطفال المعوقين فكرياً وزيادة فاعليّة البرامج التربويّة الخاصّة المقدَّمة لهم لم تحظ بالاهتمام الذي تستحقه.

حيث - بحسب علم الباحث - لم تتوفر دراسات حاولت تصميم برنامج تدريبي لتنمية أساليب التدريس الفعالة لدى معلمي الأطفال المعوقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة وتقييم فاعليته.

ولما كانت برامج إعداد المعلمين تعنى أساساً بتدريب المعلمين المتدرِّبين قبل الخدمة أو أثناءها على مهارات إتقان شروط التعليم الفعّال وبالتالي فإن الكفايات التعليميّة ترتبط بهذه الشروط، كما ترتبط هذه الكفايات أيضاً بالأدوار المتغيّرة للمعلم، لذلك تسعى هذه الدراسة إلى إعداد برنامج تدريبي لتنمية أساليب التدريس الفعالة لدى معلمي الأطفال المعوقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة قائم على أساس هذه الأدوار المتغيّرة للمعلم والخصائص التي تتميّز بها برامج تدريب المعلمين القائمة على الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس الفعالة من أجل تحسين أدائهم في العمل.

وعلى وجه التحديد فإن هذه الدراسة حاولت الإجابة عن الأسئلة التالية:

١ - ما الاحتياجات التدريبيّة اللازمة لمعلمي الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة في مدارس/ مراكز الإعاقة الفكرية في مدينة عمّان في مجال أساليب التدريس الفعالة؟

٢ - هل هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة في الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس الفعالة بين معلمي الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة في المجموعة التجريبيّة الذين تلقوا البرنامج التدريبي والمعلمين في المجموعة الضابطة الذين تلقوا تدريباً تقليديّاً؟

٣ - هل تختلف فاعليّة البرنامج التدريبي المعدّ في رفع الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس الفعالة لمعلمي الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة باختلاف مؤهلهم العلمي وعدد سنوات الخبرة والتفاعل بينهما؟

أهمية الدراسة

تبرز أهميّة هذه الدراسة في كونها:

١ - تعتبر من المحاولات الرائدة في مجال تدريب معلمي الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة القائمة على الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس الفعالة في البيئة الأردنيّة.

٢ – يمكن الاستفادة من هذه الدراسة من قبل المهتمين لغايات تحسين عمليّة التعلم لدى الطلاب ذوي الحاجات الخاصّة في الأردن بشكل عام، والطلاب المعوقين فكرياً بشكل خاص.

٣ – وقد يستفيد من نتائج هذه الدراسة معلم الأطفال المعوقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة.

وذلك من خلال تقويمه الذاتي لعمله وإتقانه لعدد أكبر من الكفايات التعليميّة اللازمة لتعليم هذه الفئة من ذوي الحاجات الخاصة.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحاليّة إلى إعداد برنامج تدريبي لتنمية أساليب التدريس الفعالة لدى معلمي الأطفال المعوقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة العاملين في مراكز/ مدارس الإعاقة الفكرية في مدينة عمّان. وذلك بالتعرّف على الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس التي يحتاجها معلمو الأطفال المعوقين فكرياً من خلال ما تقدّمه أدبيات التربية الخاصة ومن خلال ما قام به الباحث من ملاحظة مباشرة لأساليب التدريس التي يمارسها المعلمون أثناء تواجدهم في غرفهم الصفيّة. ومن ثمّ تحديد أي من الكفايات التي لا يتقنها هؤلاء المعلمون ويحتاجون إلى التدريب عليها.

مصطلحات الدراسة

– أساليب التدريس الفعالة:

هي مجموعة السلوكيات والمهارات التدريسية التي ينبغي على المعلم اكتسابها وإظهارها ليتمكن من خلالها القيام بمهماته بنجاح وبكفاءة بما يضمن له تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة ويظهر في هذا الأداء السلوكي للمعلم الفعالية التي تتناسب مع الموقف التعليمي (Siedentop, 1991).

– الإعاقة العقلية (Mental Retardation):

هي إعاقة تتميز بقصور ملحوظ في القدرات الفكرية والسلوك التكيفي، معبرا عنه من خلال المهارات المعرفية والاجتماعية والتكيفية العملية، وتنشأ هذه الإعاقة قبل سن الثامنة عشرة (AAIDD,2007).

– الأطفال المعوقون إعاقة فكرية بسيطة:

هم الأطفال المتواجدون في مدارس / مراكز الإعاقة الفكرية والمشخصون تشخيصاً رسمياً بأنهم معوقون إعاقة فكرية بسيطة وتتراوح نسبة الذكاء لديهم ما بين ٥٥ – ٧٠ درجة.

– الأطفال المعوقون إعاقة فكرية متوسطة:

هم الأطفال المتواجدون في مدارس / مراكز الإعاقة الفكرية والمشخصون تشخيصاً رسمياً بأنهم معوقون إعاقة فكرية متوسطة وتتراوح نسبة الذكاء لديهم ما بين ٤٠ – ٥٥ درجة.

– مدارس / مراكز التربية الخاصة:

هي الجهة التي تعنى بتدريب وتدريس الأطفال المعوقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة حيث يطلق على بعضها في الأردن مسمى مدرسة وعلى بعضها الآخر مصطلح مركز.

حدود الدراسة

التزمت الدراسة الحالية بالحدود التالية:

١ – معلمي الأطفال المعوقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة العاملين في مراكز التربية الخاصة في مدينة عمان الحاصلين على تخصص التربية الخاصة فقط.

٢ – تم التركيز على ثمانية أساليب تدريسية وهي: التدريس المباشر، تحليل المهمة، النمذجة، التشكيل، تكييف التعليم، التلقين، التدريس متعدد الحواس، تدريس الأقران، نظراً لأهميتها في تدريس الأطفال المعوقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة.

الإطار النظري للدراسة

أساليب التدريس الفعّالة للأطفال المعوقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة:

من المعروف أن الإعاقة قد تحدّ من قدرة الطفل على التعلم من خلال طرق التدريس العاديّة ممّا يستوجب تزويده ببرامج تربويّة خاصّة تتضمّن توظيف وسائل تعليميّة وأدوات وأساليب مكيّفة ومعدّلة، هذا وقد أفاد كل من كيرك وجلاجر (Kirk & Gallagher) أن وجود الإعاقة لدى الفرد قد تفرض واحداً أو أكثر من الإجراءات التالية: تعديل محتوى التدريس، تغيير الأهداف التعليميّة، تغيير البيئة التعليميّة. وعلى الرغم من أن أساليب التدريس في التربية الخاصّة متنوّعة إلا أنّها عموماً تستند إلى ما اتفق على تسميته بالمنحى التشخيصي العلاجي (Diagnostic – Prescriptive Approach)، ويتضمّن هذا النموذج تشخيص المشكلة ووضع خطّة لمعالجتها. وتحديداً فإن هذا المنحى يشمل اتباع الخطوات الأربع التالية: تقييم الطالب قبل البدء بالعمليّة التدريسيّة، التخطيط للتدريس، تنفيذ الخطّة التدريسيّة، تقييم فاعليّة التدريس. وبشكل عام يمكن تصنيف الأساليب التعليميّة المستندة إلى المنحى التشخيصي – العلاجي إلى نموذجين رئيسين هما: – نموذج تدريب العمليّات، ونموذج تدريب المهارات، ويُشار إليه أحياناً بنموذج التدريس المباشر أو نموذج تعديل السلوك، وفي هذا الصدد تقدّم البحوث العلمية أدلة قويّة على فاعليّة هذا الأسلوب (الخطيب والحديدي، ٢٠٠٢).

وفيما يلي عرض لأهمّ أساليب تدريس الأطفال المعوقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة الفعّالة كما يشير الأدب النظري والدراسات السابقة:

أوّلاً: أسلوب تحليل المهمّة (Task Analysis Procedure)

ويقصد به: تحليل المهارة التي سيتعلمها الطفل المعاق عقليّاً إلى مهارات جزئيّة أبسط تكوّن فيما بينها المهارة الرئيسيّة، وترتب هذه الأجزاء في نظام متسلسل حتى نصل إلى المهارة المُراد تعلمها (Smith , 1992). ويعتبر أسلوب تحليل المهمّات من الأساليب التدريسية المناسبة للأطفال غير العاديين، حيث يعرّف بأنه ذلك الأسلوب الذي يعمل فيه المعلم على تحليل المهمّة

التعليميّة إلى عدد من مكوّناتها أو خطواتها بطريقة منظمة متتابعة، أو ما يسمّى بالمهمّات التعليميّة الفرعيّة حيث تحدّد نقطة البداية (المهمّة الفرعيّة الأولى) ثمّ تحدّد المهمّات الفرعيّة التالية حتى يتم تحقيق السلوك النهائي (الروسان، ٢٠٠١). ويُطلب من المعلم عند استخدام هذا الأسلوب في تدريس المهمّات التعليميّة أن يتبع الخطوات التالية:

١ – تحديد الهدف التعليمي.

٢ – تحديد السلوك المدخلي للمتعلم.

٣ – تحديد الخطوات (المهمّات) التعليميّة التي تقع بين السلوك المدخلي للمتعلم والهدف التعليمي (الهدف السلوكي) (القمش، ٢٠١١).

ثانياً: أسلوب تشكيل السلوك (Shaping Behavior Procedure)

التشكيل هو «تعزيز الاستجابات التي تقترب تدريجيّاً من السلوك النهائي المُراد الوصول إليه، ويشتمل على الاقتراب خطوة فخطوة من السلوك المطلوب وذلك من خلال مساعدة المتعلم على الانتقال على نحو تتابعي من السلوك الذي يستطيع القيام به حالياً (السلوك المدخلي) إلى السلوك الذي يتوخّى تحقيقه (السلوك النهائي)» (الخطيب، ١٩٩٣). ويتكون من الخطوات التالية:

١ – تحديد السلوك النهائي.

٢ – تحديد السلوك المدخل للمتعلم.

٣ – تحديد المعزّز القوي والمناسب.

٤ – تعزيز السلوك المدخلي حتى يحدث بشكل متكرّر.

٥ – تعزيز السلوك الذي يقترب تدريجيّاً من السلوك النهائي.

٦ – تعزيز السلوك النهائي كلما حدث.

٧ – تعزيز السلوك النهائي وفق جداول التعزيز المتغيّرة (الروسان، ٢٠٠١).

ثالثاً: أسلوب التلقين (Prompting Procedure)

يُعرّف أسلوب التلقين على أنه «ذلك الأسلوب الذي يتضمّن تقديم مثير تمييزي يحفز المتعلم على القيام بالاستجابة المطلوبة، خاصةً إذا اتبع التلقين بالمعزّز المناسب في بداية عمليّة التعليم» (الروسان، ٢٠٠١). فالتلقين هو إجراء يشتمل على الاستخدام المؤقت لمثيرات تمييزيّة إضافيّة بهدف زيادة احتماليّة تأدية الفرد للسلوك المستهدف وذلك من أجل تمييزها عن المثيرات التمييزيّة المتوفرة أصلاً في البيئة، فالتلقين في الحقيقة هو حث الفرد على أن يسلك على نحو معيّن والتلميح له بأنه سيعزّز على ذلك السلوك (الخطيب، ٢٠٠٣) أما أنواع التلقين فهي:

١ – التلقين اللفظي.

٢ – التلقين الإيمائي.

٣ – التلقين الجسمي (الروسان، ٢٠٠١).

رابعاً: أسلوب التدريس المباشر «التعليم الموجّه» (Direct Instruction)

«يُعتبر التعليم المباشر أسلوباً للتعليم الفردي

وذلك عندما يكون المربي بصدد تدريب مهارات أو سلوكيات أو مفاهيم محدّدة مثل تعليم العد من واحد إلى عشرة، أو ارتداء القميص أو التقاط الكرة أو متابعة مهمة ما لمدة خمس دقائق أو تسمية الألوان... الخ». ويتضمّن أسلوب التدريس المباشر خمسة إجراءات رئيسيّة هي:

١ – وضع الأهداف بطريقة سلوكيّة.

٢ – تحليل المهمّة المُراد تعليمها.

٣ – تحديد الإجراءات التعليميّة.

٤ – تحديد أساليب التقييم.

٥ – تحديد إجراءات التقييم (القمش، ٢٠١١).

خامساً: النمذجة (Modeling)

يوضّح كازدين (Kazdin) أسلوب النمذجة كأسلوب من أساليب تعديل السلوك على أنه: «إجراء يتضمّن تعلم استجابات جديدة عن طريق ملاحظة الأنموذج أو تقليده، وقد يحدث التعلم بدون أن تظهر على الفرد استجابات متعلمة فوريّة، وقد تحدث لاحقاً». لذا يهدف هذا الأسلوب إلى تعديل سلوك الأفراد وذلك من خلال مراقبة نماذج مرغوب فيها، إذ يعزّز سلوك الأفراد لاحقاً بعد تقليدهم لتلك النماذج السلوكيّة. ويتضمّن أسلوب النمذجة عدداً من الإجراءات وهي:

– السلوك الأنموذج: ويقصد بذلك توفير السلوك المرغوب فيه، والقيام به من قِبل نموذج مرغوب فيه لدى المتعلم، وخاصّة النماذج الحيّة أو المصوَّرة.

– مكانة الأنموذج: ويقصد بذلك توفير النموذج الذي يحظى بمكانة وقيمة اجتماعيّة لدى المتعلم، كالآباء والمعلمين.

– تحديد جنس الأنموذج: ويقصد بذلك جنس النموذج (ذكر أو أنثى).

– مكافأة الأنموذج: فالسلوك الصحيح الذي يقلده عن الأنموذج يجب أن يعزَّز إذ يعدّ التعزيز في هذه الحالة دافعاً حقيقيّاً إلى تقليد ذلك السلوك.

– الرغبة والقدرة على تقليد سلوك النموذج من قِبل المتعلم (Martin & Pear, 1998).

سادساً: تعليم الأقران (Peer Tutoring)

يُشير مارتيلا (1995) Martella , et. al إلى أن أسلوب تعليم الأقران هو فعّال جداً في تعليم الأطفال ذوي الإعاقات الشديدة لكل من المهارات الأكاديميّة والاجتماعيّة ومهارات التواصل، ويضيف أن هذا الأسلوب يزوِّد الطلبة ذوي الإعاقات الشديدة بالتدريس الفردي، ممّا يساعد على توفير الوقت بالنسبة لمعلم الصف ويساعده على إدارة صفه بشكل أفضل، حيث يشعر العديد من معلمي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصّة بعدم وجود وقت كافٍ في اليوم الدراسي في تدريس الطلاب بالطريقة الفرديّة، ويجد هؤلاء المعلمون في أسلوب تعليم الأقران طريقة تمنح الوقت الكافي للمعلم ليقوم بعمليّة التدريب والتعليم. كذلك يُشير كل من بريسلي وهوجهس Presley and

(2000) Hughes إلى أن أسلوب تعليم الأقران يساعد المعلم للتأكّد من أن الطالب: يفهم المهمّة التعليميّة بطريقة بسيطة، يتعلم المهمّة التعليميّة بوقت مناسب (أي ليس بطيئاً وليس سريعاً جداً)، يسأل أسئلة حول المهمّة بحريّة دون أن يخجل عند سؤاله للمعلم أمام جميع طلاب الصف، لديه شخص واحد فقط يوضّح له فيما إذا كانت إجابته صحيحة أم لا، لديه شخص واحد فقط يساعده ويشجّعه لإنهاء المهمّة المكلف القيام بها (كوجل، ٢٠٠٣).

سابعاً: إستراتيجية تدريب الحواس المتعدّدة (V.A.K.T)

يقصد بهذه الإستراتيجية أن يقوم المعلم أو المدرِّب بالتركيز على حواس الطفل جميعها في تدريبه على المهارات أو تدريسه، مستعيناً بالوسائل التعليميّة المرتكزة على الحواس السمعيّة أو البصريّة أو... الخ. ويرتكز هذا الأسلوب على مبدأ أن الطفل سوف يكون أكثر قابليّة للتعلم عندما تستخدم أكثر من حاسة واحدة من حواسه في تعلمه. ويُعتبر أسلوب (فرنالد Ferland) المسمّى بأسلوب (VAKT) نموذجاً لهذه الإستراتيجية حيث (V) تمثل البصر (Visual) و(A) تمثل السمع (Auditory) و(K) تمثل الإحساس بالحركة (Kinesthetic) و(T) تمثل السمع اللمس (Tactual). في الخطوة الأولى من هذا الأسلوب يحكي الطفل قصة للمدرِّس ثمّ يقوم المدرِّس بكتابة كلمات هذه القصة على السبورة ويطلب من الطفل أن ينظر إلى الكلمات (البصر)، ثمّ يستمع إلى المدرِّس عندما يقرأ هذه الكلمات (السمع) ثمّ يقوم الطفل بقراءتها (النطق)، وأخيراً يقوم بكتابتها (اللمس والإحساس بالحركة) (القمش، ٢٠١١).

ثامناً: تكييف التعليم (Learning Adaptaion)

تتطلب طبيعة المشكلة التي يعاني منها بعض الأطفال المعوّقين تكييف الأساليب التدريسيّة لتتلاءم مع طبيعة الفرد المعوّق، كذلك تصميم وسائل وأدوات تعليميّة خاصّة أو تكييف وتعديل الوسائل التعليميّة التقليديّة. ويُشير (الخطيب والحديدي، ٢٠٠٢) إلى أن تكييف التعليم يشمل الجوانب الأساسيّة التالية: تعديل الحصص لتلبي حاجات الأطفال، تعديل معدل السرعة في تقديم المحتوى الدراسي، توفير التعليم الإضافي، مراجعة المعلومات. ومن الأدوات والوسائل التي قد تلزم تلك المخصّصة للأطفال الذين لا يستطيعون الكتابة باليد؛ لأن ضعفهم الحركي يمنعهم من حمل أدوات الكتابة، كذلك بعض الأطفال يظهرون حركات لاإراديّة غير منتظمة وهم بحاجة إلى أدوات خاصة لتثبيت الأوراق، كما يحتاج بعض الأطفال إلى أدوات معدّلة لتأدية مهارات العناية بالذات، وثمّة أطفال معوقون يحتاجون إلى أدوات مكيّفة للتواصل مع الآخرين بطرق بديلة.

الدراسات السابقة

يمكن تحديد الدراسات ذات العلاقة بموضوع

الدراسة الحاليّة ضمن الخطوط العريضة التالية:

أولاً: الدراسات التي أُجريت حول الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الأطفال المعوقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة:

اهتمّت الدراسة التي أجراها أحمد (١٩٩٠) والتي اعتمدت على منهج التحليل النظري «والتي هدفت إلى إلقاء الضوء على بعض جوانب برنامج إعداد معلم التربية الخاصّة ومكوّناته في الوطن العربي وذلك من خلال مناقشة العديد من القضايا الأساسيّة منها الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمين. وقد أشارت نتائج الدراسة فيما يتعلق بهذا الجانب إلى ضرورة احتواء البرامج التدريبية على الأساليب التدريسية الفعالة لهذه الفئة من الطلبة، وكذلك ضرورة إخضاع معلم التربية الخاصّة بما فيهم معلم الأطفال المعوقين فكرياً إلى فترات تدريب عمليّة قبل الخدمة وأثناءها.

كما قام ستيواريت (1991) Stewart بدراسة هدفت من خلال استخدام نموذج تقييم الحاجات التدريبيّة أثناء الخدمة إلى تحديد الاحتياجات التدريبيّة اللازمة للأفراد الذين يقدّمون خدمات تربويّة مباشرة للأطفال المعاقين عقليّاً اعتماداً على توافر كفاياتهم كمتخصّصين.حيث طلب منهم أن يقدّموا كتابيّاً كفايات الأداء المتوفرة لديهم بحسب المستوى الوطني المحدّد في ولاية جورجيا الأمريكيّة، كما طُلب من مشرفيهم أن يقيّموا مستوى المهارة لدى هؤلاء المختصّين في تقديم الخدمات التربويّة المباشرة للأطفال المعاقين عقليّاً. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى ضرورة أن تتضمن خطة التدريب كفايات في جوانب نمو وتطوّر الطفل، والمشاركة الأسريّة، والتقييم، ومهارات البرامج الفرعية، والخبرات المتصلة بتطوير مهنيّة المختصّين في مجال أساليب التدريس الفعّالة في تعليم الأطفال المعوقين فكرياً.

وفي دراسة قام بها كل من ردلي وبويهلر Ridely and Buehler (1992) والتي هدفت إلى التعرّف على الكفايات الضروريّة واللازم توفرها لتقييم فاعليّة معلم التربية الخاصّة، كان من نتائج الدراسة أن أكّدت على (١١) بُعداً سلوكياً ككفايات مهمّة في إجراء تقييم فاعليّة معلم التربية الخاصّة، حيث كانت كفاية الأساليب التعليميّة المستخدمة من أهم الكفايات الواجب تدريب معلمي التربية الخاصة عليها، ومن ضمنهم معلمو الأطفال المعوقين فكرياً.

وفي دراسة أخرى قامت بها روبرتس Roberts (1995) على (١٢١) معلماً للتربية الخاصّة في ولاية تينسي الأمريكيّة، بهدف استقصاء وتحديد الكفايات التي يحتاجها معلمو التربية الخاصّة للوصول إلى نوعيّة جيّدة من البرامج التربويّة الخاصّة بمعلمي متعدّدي الإعاقة من المعاقين عقليّاً وسمعيّاً، أكّدت النتائج على أن معلمي متعدّدي الإعاقة قدّروا عالياً المساقات الدراسيّة التي تركّز على مجالات من الكفاية وهي كفايات أساليب التدريس، وكفايات التخطيط،

وكفايات التقييم، وكفايات الخبرة أو التدريب العملي. وقد تمّ التوصل إلى برنامج أكاديمي مقترح لإعداد معلمين جديرين للتعامل مع متعدّدي الإعاقة من المعاقين عقليّاً وسمعيّاً، يركّز على تفصيل الجوانب السابقة.

أما الدراسة التحليليّة التي قام بها كل من هاميل وجاتزين وبارجيرهوف Hamill, Jatzen and Bargerhuff (1999) والتي هدفت إلى تحديد الكفايات التي يحتاجها المعلمون العاملون في البيئات التعليميّة الشاملة والتي تحوي طلبة من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة كما يُظهرها الأدب التربوي المتعلق بهذا الجانب. فقد خلصت الدراسة إلى أن الكفاية الأكثر أهميّة لدى المعلمين هي الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس والممارسات الصفيّة، كما تمثلت أبرز الكفايات لدى المعلمين في جوانب التعامل بمرونة والمعرفة بالطلبة.

وأخيراً فقد أجرى كل من الصمادي والنهار (٢٠٠١) دراسة هدفت إلى تقييم مدى إتقان معلمي فصول التربية الخاصّة في دولة الإمارات العربيّة المتحدة (ن = ٩٦) لمهارات التدريس الفعّال ومدى اختلاف مستوى إتقان هذه المهارات بحسب الجنس والمؤهل والخبرة في التعليم. شملت إجراءات الدراسة ملاحظة أفراد العيّنة أثناء تدريسهم لفصول التربية الخاصّة إذ قام الملاحظون بتقييم مهاراتهم التدريسيّة وفق أداة أُعدّت لهذا الغرض. أظهرت النتائج أن المهارات العامّة المتعلقة بالتخطيط والتدريس والتقييم متوافرة بشكل جيّد وإن ظهر أن إتقان التعليم للمهارات المتعلقة بتنفيذ التدريس تفوق إتقانهم لمهارات التخطيط والتقييم. وأشارت النتائج إلى أن مستوى إتقان المعلمات لكل الكفايات (التخطيط، تنفيذ التدريس والتقييم) أعلى بدلالة إحصائيّة من مستوى إتقان المعلمين لها كما أن الحاصلين على درجة البكالوريوس يتقنون هذه الكفايات بمستوى أفضل من الحاصلين على الدبلوم المتوسط. وأخيراً فقد ظهر أن المعلمين والمعلمات من مستويات الخبرة التي تزيد عن سبع سنوات يمتلكون مهارات التدريس بمستوى أفضل من نظرائهم الذين تقل خبرتهم التعليميّة عن سبع سنوات فيما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائيّة على بعدي التخطيط والتقييم أو الدرجة الكليّة تعزى لاختلاف مستوى الخبرة.

ثانياً: الدراسات التي بحثت الحاجة إلى الأساليب التدريسية التي احتوى عليها البرنامج التدريبي ومدى فاعليتها:

في دراسة أجراها بيلينجسلي Billingsley (1992) هدفت إلى تحديد الكفايات اللازمة للمعلمين الجدد والمعلمين ذوي الخبرة الطويلة للأطفال المعوّقين إعاقة فكرية والأطفال المضطربين انفعاليّاً والأطفال ذوي صعوبات التعلم لتفعيل تدريسهم، كما هدفت إلى إقرار فروق التدريب الذي يحتاجونه.

ولقياس ذلك تمّ تطوير قائمة تضمّنت (٨٠)

فقرة توزّعت على سبعة مجالات هي: (استراتيجيّات التدريس، واستراتيجيّات علاج سلوكيّة، وبناء البرنامج التربوي الفردي، والدمج والتعاون، والمنهاج، والتقييم والتشخيص، وقضايا التعديل والملاءمة) وتلخّصت النتائج فيما يلي: أكّد جميع المعلمين على أهميّة فقرات القائمة واتصالها بكفاياتهم في العمل، وقدّر معلمو الأطفال المعوقين فكرياً الحاجة للتدريب على أساليب التدريس الخاصّة بطلابهم من حث وتشكيل وتحليل مهمة أكثر ممّا قدّرها معلمو الأطفال ذوو صعوبات التعلم.

كما حاول عبد الكريم (١٩٩٤) في دراسته التجريبيّة تقييم فعاليّة برنامج تدريبي خاص في استخدام بعض أساليب تعديل السلوك في تدريس الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية متوسطة بعض المهارات الاجتماعيّة، حيث تكوّنت عيّنة الدراسة من (١٢) طالباً وطالبةً تراوحت أعمارهم بين (٦ — ٩) سنوات، وقد تضمّن البرنامج الذي استغرق تطبيقه أربعة شهور استخدام أسلوب التلقين لإكساب الطلاب المهارات الاجتماعيّة التي هدفت إليها الدراسة. وقد أشارت النتائج إلى أن أفراد الدراسة الذين تعرّضوا للبرنامج التدريبي استطاعوا اكتساب المهارات الاجتماعيّة المطلوبة وتعميمها.

كذلك أجرت جريسات (١٩٩٤) دراسة هدفت إلى التعرّف على الفروق في تحمّل السلوكات غير التكيفية بين معلمات التربية الخاصّة الفعّالات والمعلمات غير الفعّالات وإلى تعرّف استراتيجيّات تعاملهن مع هذه السلوكات. تكوّنت عيّنة الدراسة من (١٣٢) معلمة من معلمات التربية الخاصّة تمّ اختيارهن بطريقة عشوائيّة، وتمّ تقسيم المعلمات إلى ثلاث فئات حسب مقياس الفاعليّة كما يلي: المعلمات الفعّالات، المعلمات المتوسطات الفاعليّة، المعلمات غير الفعّالات. ولقياس مستوى تحمّل السلوكات غير التكيفيّة تمّ تطوير أداة تضمّنت (٤٧) فقرة لثمانية أنماط سلوكيّة غير تكيفيّة وهي: العدوان، النشاط الزائد، الانسحاب الاجتماعي، القلق والخوف، عدم الطاعة والسلبيّة، الإزعاج والفوضى، السلوك النمطي والمشكلات الخلقيّة. وأشارت نتائج التكرارات والنسب المئويّة إلى أن معلمات التربية الخاصّة الفعّالات قد استخدمن أشكالاً مختلفة من استراتيجيّات التعامل مع هذه السلوكات، حيث استخدمن استراتيجيّات زيادة السلوك بشكل كبير كالتعزيز بأشكاله المختلفة وكذلك استراتيجيّات تشكيل السلوك كالنمذجة والتلقين، أمّا المعلمات غير الفعّالات فقد استخدمن بدرجة أكبر استراتيجيّات تقليل السلوك كالحرمان والعقاب الجسدي والعزل.

كذلك فقد أجرى كل من رامسي والجوزاين Ramsey and Algozzine (1995) دراسة هدفت إلى معرفة ما هو متوقع معرفته من معلمي التربية الخاصّة من ضمنهم معلمو الأطفال المعوقين عقلياً وذلك استناداً إلى اختبار الكفاية للمعلمين (TCT) حيث طبّق

هذا الاختبار على عيّنة كبيرة جداً من معلمي التربية الخاصّة في (٤٨) ولاية أمريكيّة، وكانت فقراته تغطي مواضيع محدّدة من ضمنها الأساليب التدريسية الفعالة لهذه الفئة من الطلبة. وقد أثبتت نتائج الدراسة أن هناك اختلافاً بين الولايات في مدى إتقانهم للكفايات الواجب توفرها لدى معلم التربية الخاصّة بحسب اختبار الكفاية للمعلمين (TCT)، ونتيجةً لذلك تمّ تزويد الولايات التي بحاجة إلى تدريب ببرامج تدريبيّة لرفع كفاءة معلميها في جوانب عديدة كان منها: تمارين حول أساليب التدريس وتعديل السلوك من تشكيل وحث وتسلسل... الخ، بالإضافة إلى تدريبات خاصّة بكيفيّة تحليل المهمّة إلى مهمّات فرعيّة وغيرها.

وفي دراسة أخرى أجراها مورثويت وآخرون Mortweet et. al (1999) حول فاعليّة استخدام أسلوب تعليم الأقران في تعليم الطلبة المعوقين فكرياً حيث تكوّنت عيّنة الدراسة من (٤) أطفال تمّ تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيّة وضابطة بمعدّل طالبين لكل مجموعة.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى زيادة الدقة في الهجاء وزيادة مستوى الأداء الأكاديمي لصالح أطفال المجموعة التجريبيّة الذين درسوا باستخدام أسلوب تعليم الأقران ممّا يدلل على فعاليّة استخدام أسلوب تعليم الأقران كأسلوب تدريسي لتحسين أداء الطلاب المعوّقين إعاقة فكرية.

كما أجرى كل من مورس وسكستر (Morse & Schuster, 2005) حول فاعليّة استخدام أسلوب تحليل المهمات في تعليم الأطفال المعوقين فكرياً بدرجة متوسطة بعض المهارات الاجتماعيّة، حيث تراوحت أعمارهم ما بين (٥ – ١٢) سنة.

وتم وضع برنامج تربوي فردي لكل طالب بعد تحديد مستوى الأداء الحالي له. وقدتم تحليل المهام إلى (٢٨) مهمة فرعية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى فعاليّة استخدام أسلوب تحليل المهمة كأسلوب تدريسي لتحسين أداء الطلاب المعوّقين إعاقة فكرية.

تعقيب على الدراسات السابقة

يظهر من خلال الدراسات السابقة والتي تمّ عرضها أنها أكدت على أهميّة وفاعلية الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس لمعلمي الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة بشكل خاص، وكذلك التأكيد على أهميّة تدريبهم عليها قبل وأثناء الخدمة، كما أكدت الدراسات السابقة على ضرورة توفر خصائص محدّدة يجب أن يمتلكها معلم الأطفال المعوقين فكرياً بشكل خاص حتى يمكن وصفه بالمعلم الفعّال. وبذا تبدو الحاجة ملحة إلى مثل هذه الدراسة لتسهم في توضيح أهميّة الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس لمعلمي الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة التي يجب أن يمتلكها المعلم قبل الخدمة، وإذا تعذر ذلك فيجب تصميم برامج تدريبيّة فعّالة أثناء الخدمة لتحقيق تلك الغاية، وهذا ما سعت الدراسة الحاليّة لتحقيقه.

إجراءات الدراسة

مجتمع الدراسة والعيّنة:

تكوّن مجتمع الدراسة الحاليّة من جميع معلمي ومعلمات الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة العاملين في مدارس/ مراكز الإعاقة الفكرية الحكوميّة والخاصّة والتطوعيّة في مدينة عمّان الكبرى، إذ بلغ عدد هذه المراكز (٣٠) مركزاً. ويلغ عدد المعلمين (المتخصّصين) في هذه المدارس/ المراكز (١٩٦) معلماً ومعلمة وذلك حسب إحصائيّات وزارة التنمية الاجتماعية. أمّا العيّنة فقد تألفت من (٤٠) معلماً ومعلمة تمّ اختيارهم من مجتمع الدراسة بطريقة عشوائيّة لتشمل متغيّرات الدراسة، وتمّ تقسيمهم بالتساوي وبشكل عشوائي إلى مجموعتين؛ الأولى تجريبيّة تمّ تعريضها للبرنامج التدريبي والثانية ضابطة. ويوضّح الجدول رقم (١) توزيع أفراد عيّنة الدراسة في كل من المجموعتين التجريبيّة والضابطة على متغيري الدراسة: الخبرة التدريسيّة والمؤهل العلمي.

الجدول رقم (١). توزيع أفراد العيّنة حسب متغيّرات الدراسة: الخبرة التدريسيّة والمؤهل العلمي.

المؤهل العلمي / الخبرة	المجموعة التجريبيّة		المجموعة الضابطة		المجموع
	دبلوم	بكالوريوس	دبلوم	بكالوريوس	
أقل من ٥ سنوات	٤	٧	٣	٦	٢٠
٥ سنوات فأكثر	٦	٣	٧	٤	٢٠
المجموع	١٠	١٠	١٠	١٠	٤٠

أدوات الدراسة

أوّلاً: دليل الملاحظة الخاص بالأساليب التدريسيّة الفعالة الواجب إتقانها من قِبل معلمي الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة

لقد تمّ تطوير دليل الملاحظة الخاص بالأساليب التدريسيّة الأساسيّة الواجب إتقانها من قِبل معلمي الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة والذي اشتمل على عدد من الأساليب التدريسيّة. وقد اعتمد في تطوير دليل الملاحظة الخاص بالبرنامج المقترح على ما تمّت مراجعته من كتب التربية وعلم النفس والدراسات التي عالجت موضوع الأساليب التدريسيّة الفعّالة التي يجب إتقانها من قِبل معلمي الأطفال المعوقين فكرياً بشكل مستفيض والتي تمّت الاستعانة بها في تصميم أداة الدراسة. وبعد الانتهاء من إعداد دليل الملاحظة في صورته النهائيّة والذي أصبح على شكل أداة تتضمّن (٥٦) فقرة موزّعة على ثمانية من الأساليب التدريسيّة الأساسيّة التي يجب إتقانها من قِبل معلمي الأطفال المعوقين فكرياً تمّ استخدام هذه الأداة

(دليل الملاحظة) كأداة استطلاعيّة للتعرّف على الأساليب التدريسيّة التي يتقنها المعلمون وعلى الأساليب التدريسيّة التي لا يتقنونها وبحاجة إلى تدريب عليها من أجل رفع كفاءتهم بها. بناءً على الخطوة السابقة، تمّ تحديد أربعة أساليب تدريسيّة لا يتقنها المعلمون وبحاجة إلى تدريب عليها لرفع كفاءتهم بها، حيث كان يمثل هذه الأساليب الأربعة (٣٥) فقرة من دليل الملاحظة تمّ اعتبارها كاختبار قبلي واختبار بعدي، حيث تمّ تطبيق الأداة على العيّنة العشوائيّة التي تم اختيارها من معلمي الأطفال المعوقين فكرياً في مدينة عمّان بعد أن تمّ تقسيمها إلى مجموعتين (تجريبيّة وضابطة) وبطريقة عشوائيّة أيضاً.

خطوات بناء دليل الملاحظة الخاص بالدراسة الحاليّة

الهدف من الدليل: الهدف الأساسي من إعداد هذا الدليل، استخدامه لتحديد مستوى أداء المعلمين القبلي والبعدي للكفايات التي يتضمّنها البرنامج المقترح أثناء تجربته، وذلك لمعرفة فعاليّته في تنمية هذه الكفايات، ومعرفة جدوى مثل هذا النوع من البرنامج لاستخدامه في تطوير برامج تدريب معلمي الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة.

تحديد الكفايات التي يشتمل عليها الدليل: يضمّ هذا الدليل ثمانية مجالات رئيسيّة يندرج تحت كل مجال مجموعة من الكفايات المقترحة واللازمة لمعلم الأطفال المعوقين فكرياً داخل الصف. وقد تمّ اختيار هذه المجالات وكفاياتها الفرعيّة للاعتبارات التالية:

أوّلاً: إن كفايات هذه المجالات تحدث داخل الصف أثناء التدريس ممّا يسهّل بالتالي عمليّة الملاحظة ويضمن موضوعيّتها.

ثانياً: إن هذه الكفايات لم تحظ بالاهتمام اللازم لتنميتها لدى معلمي الأطفال المعوقين فكرياً في الأردن، كما أشارت إلى ذلك الدراسات التي أُجريت على المستوى المحلي ومنها دراسة صندوق الملكة علياء (١٩٨٤) ودراسة الحديدي (١٩٩٠).

ثالثاً: هذه المجالات وكفاياتها الفرعيّة هي من أكثر الأساليب التدريسيّة فاعليّة في تدريس الأطفال المعوقين فكرياً، كما أشار إليها أدب الموضوع والدراسات السابقة.

وفيما يلي بيان بالكفايات التي احتواها دليل الملاحظة والتي تمثل المجالات الثمانية موضوع الدراسة، أولاً: مجال كفايات التدريس المباشر، ويضمّ هذا المجال (٧) كفايات فرعيّة، ثانياً: مجال كفايات تحليل المهمّات، ويضمّ هذا المجال (٩) كفايات فرعيّة، ثالثاً: مجال كفايات النمذجة، ويضمّ هذا المجال (٨) كفايات فرعيّة، رابعاً: مجال كفايات تشكيل السلوك، ويضمّ هذا المجال (١٠) كفايات فرعيّة، خامساً: مجال كفايات تكييف التعليم، ويضمّ هذا المجال (٤) كفايات فرعيّة، سادساً: مجال كفايات التلقين، ويضمّ هذا المجال (٨) كفايات فرعيّة، سابعاً: مجال كفايات استراتيجيّة التدريس متعدّدة الحواس، ويضمّ هذا المجال كفايتين فرعيتين، ثامناً: مجال كفايات تدريس الأقران، ويضمّ هذا المجال (٨) كفايات فرعيّة.

نظام الملاحظة المستخدم في هذه الدراسة: نظراً لأن الدراسة الحاليّة تهدف في هذه الخطوة من إجراءاتها إلى تحديد المستوى المبدئي لأداء المعلمين للكفايات المختارة التي شملها البرنامج المقترح والتي تهدف هذه الدراسة إلى محاولة تنميتها لدى عيّنة من معلمي الأطفال المعوقين فكرياً لذلك فإن (نظام العلامات) هو نظام الملاحظة المباشرة الذي يصلح استخدامه في مثل هذه الدراسة.

أسلوب تسجيل الملاحظات الذي اتبع في الدليل: لّما كانت المكوّنات الرئيسيّة لكل كفاية من الكفايات التي شملها دليل الملاحظة قد صنفت بصورة إجرائيّة ؛ أي بصورة أفعال، من أجل ذلك فقد وُضع أمام كل كفاية خمس خانات لتقدير مدى انطباق هذه الكفاية أو تلك على المعلم، وتترجم هذه القيم إلى درجات على النحو الآتي: تنطبق بدرجة كبيرة جداً (٥) تنطبق بدرجة كبيرة (٤) تنطبق بدرجة متوسطة (٣) تنطبق بدرجة قليلة (٢) لا تنطبق (١).

ضبط دليل الملاحظة: بعد أن أصبح دليل الملاحظة في شكله المبدئي كان لا بدّ من التأكّد من صدقه وثباته، وقد اتبع في ذلك الخطوات التالية:

صدق دليل الملاحظة: للتحقق من صدق دليل الملاحظة: تمّ عرض الدليل على (١٠) محكّمين مختصّين بالتربية الخاصّة وعلم النفس وبمناهج وأساليب التدريس، بالإضافة إلى (١٠) معلمين ممّن لديهم الكفاءة والخبرة في مجال تدريس الأطفال المعوقين فكرياً، حيث طُلب من كل منهم إبداء رأيه فيما يختص بالآتي: شكل دليل الملاحظة، نظام التسجيل المدوّن أمام كل بند، مدى ملاءمة المجالات الرئيسيّة للدليل لموضوع الدراسة، وكذلك الكفايات الفرعيّة المندرجة تحت كل مجال ومدى اتصالها المباشر به، ومدى وضوح الأداء وقابليّته للملاحظة، وحذف أو إضافة ما يرونه مناسباً من بنود الدليل. وبعد أن تمّت عمليّة عرض الدليل على المحكّمين والاستفادة من آرائهم فيما يختصّ بالدليل، فقد تمّ قبول الفقرات التي بلغت نسبة اتفاق المحكّمين حول ملاءمتها (٩٠٪) فأكثر، وقد تمّ تعديل الفقرات التي أُشير إلى ضرورة تعديلها وحذف الفقرات التي بلغت نسبة اتفاق المحكّمين حول ملاءمتها أقل من (٩٠٪)، فبناءً على ملاحظات المحكّمين تم حذف (٢٢) فقرة من فقرات الأداة بصورتها المبدئيّة والتي تكوّنت من (٧٨) فقرة وهي تلك التي اجتازت الحد الأدنى من اتفاق المحكّمين (٩٠٪)، وبالتالي تكوّنت الأداة الاستطلاعيّة بصورتها النهائيّة من (٥٦) فقرة. وبعد تطبيق الأداة الاستطلاعيّة على عيّنة الدراسة اتضح حاجة المعلمين للتدرّب فقط على أربعة أساليب تدريسيّة من الأساليب الثمانية التي احتوت عليها الأداة الاستطلاعيّة، وهذه الأساليب تتكوّن من (٣٥) فقرة من فقرات الأداة الاستطلاعيّة، وبالتالي تكوّنت الأداة التي استخدمت كاختبارين قبلي وبعدي للحكم على فاعليّة البرنامج من (٣٥) فقرة، حيث كانت الدرجة الدنيا للأداة هي (٣٥)، والدرجة القصوى للأداة هي (١٧٥).

ثبات دليل الملاحظة: ولحساب ثبات الدليل الذي سوف يستخدم كاختبار قبلي واختبار بعدي على أفراد المجموعتين التجريبيّة والضابطة، فقد استخدم الباحث طريقة اتفاق الملاحظين والتي ترجع أساساً إلى ميدلي (Medley) حيث يقوم ملاحظان يستقل كل منهما عن الآخر بملاحظة نفس المعلم أثناء تدريسه باستخدام نفس أداة الملاحظة وفي فترة زمنيّة متساوية بحيث يبدأ الملاحظان معاً وينتهيان معاً ثم تحسب بعد ذلك عدد مرّات الاتفاق وعدد مرّات عدم الاتفاق.

وبناءً على هذه الطريقة في حساب الثبات فقد قام الباحث وبمساعدة ملاحِظ آخر بتطبيق دليل الملاحظة على أربعة معلمين من معلمي الأطفال المعوقين فكرياً داخل الصف.

ويعد أن قام الباحث بحساب مرّات الاتفاق وعدم الاتفاق بينه وبين الملاحِظ الآخر قام بتطبيق المعادلة التالية:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات عدم الاتفاق}} \times ١٠٠$$

وعند تطبيق هذه المعادلة يمكن حساب الثبات كالتالي: إذا كانت نسبة الاتفاق على مدى ثبات نظام الملاحظة (الدليل) أقل من (٧٠٪) فهذا يعبر عن انخفاض ثبات الدليل، أما إذا كانت نسبة الاتفاق (٨٥٪) فأعلى فهذا يدل على ارتفاع ثبات دليل الملاحظة. ويوضّح الجدول رقم (٢) نسب الاتفاق بين الملاحظات الأولى والثانية بالنسبة للمعلمين الأربعة الذين تمّت ملاحظتهم.

الجدول رقم (٢). نسب الاتفاق بين الملاحظات الأولى والثانية لحساب ثبات الدليل.

رقم المعلم	النسبة المئوية للاتفاق
(١)	٨٩,٥
(٢)	٩٠,٥
(٣)	٨٦,٥
(٤)	٩١,٥

ويتضح من الجدول رقم (٢) أن أعلى نسبة اتفاق كانت (٩١,٥٪)، وأن أقل نسبة اتفاق كانت (٨٦,٥٪)، وأن متوسط نسب الاتفاق المئويّة كان:

$$\frac{٣٥٨}{٤} = ٪٨٩,٥$$

ومن ثمّ فإنه وعند انتهاء الباحث من إيجاد صدق الدليل والأخذ بما أبداه السادة المحكّمون، وكذلك بعد أن انتهى من ثبات الدليل فإنه يمكن القول بأن دليل الملاحظة قد أصبح في صورته النهائيّة ويعتبر صالحاً للاستخدام في قياس أداء معلمي الأطفال المعوقين فكرياً على الكفايات التي يسعى البرنامج المقترح لتنميتها لديهم، وذلك قبل وبعد تطبيقه.

التطبيق القبلي لدليل الملاحظة: تمّ تطبيق دليل الملاحظة للمرّة الأولى على عيّنة الدراسة وقد سار التطبيق بحيث تمّت ملاحظة كل معلم خلال أربع حصص مدّة كل منها (٢٠) دقيقة، وبذلك بلغ العدد الإجمالي لحصص الملاحظة القبليّة لأفراد العيّنة (١٦٠) حصّة، وقد تمّ العمل على توفير الظروف الملائمة لضمان حسن سير العمل ودقة الملاحظة قدر الإمكان، وذلك عن طريق قيام الباحث نفسه بالملاحظة مع وجود زميلين آخرين له يقومان بالملاحظة أيضاً.

ثانياً: البرنامج التدريبي لتنمية أساليب التدريس الفعالة لدى معلمي الأطفال المعوقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة:

بعد مراجعة الأطر النظرية والدراسات التي اهتمت بالتعرّف على الأساليب التدريسيّة اللازمة لمعلمي هذه الفئة من الطلبة، وباعتماد الباحث على استخدام أسلوب الملاحظة المباشرة لأساليب التدريس التي يمارسها معلمو الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة أثناء تواجدهم في غرفهم الصفيّة مستنداً في ذلك على دليل الملاحظة الذي تمّ إعداده في الجزء الأوّل من الدراسة، حيث اتضح أنهم بحاجة إلى التدرّب على أربعة أساليب تدريسيّة من أصل ثمانية أساليب تدريسيّة احتوى عليها دليل الملاحظة، وهذه الأساليب الأربعة هي: تشكيل السلوك، التلقين، النمذجة، تحليل المهمّة. وقد تم عرض البرنامج على أساتذة مختصين للاستفادة من آرائهم في بنود محتوى البرنامج التدريبي المقترح والاجتماع بمشرفي التربية الخاصّة ومناقشتهم بخطة البرنامج، وبالتحديد الكفايات اللازمة وموضوعات التدريب لإبداء ملاحظاتهم وإجراء التعديلات المناسبة عليه، حيث أشاروا إلى صلاحية البرنامج للتطبيق.

وفيما يلي نبذة مختصرة عن البرنامج المقترح:

الهدف العام من البرنامج:

لقد كان الهدف الرئيسي للبرنامج هو رفع كفايات معلمي الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة في مجال أساليب التدريس وذلك من خلال تدريبهم على استعمال الطرق السلوكيّة عند تعليم طلابهم مهارات جديدة، وتحديداً فقد تمّ تدريب المعلمين على استخدام كل من أساليب التدريس التالية: تشكيل السلوك، التلقين، النمذجة، تحليل المهمّة، وهي الأساليب التي تبيّن من خلال تطبيق دليل الملاحظة أن معلمي الأطفال المعوقين فكرياً (عيّنة الدراسة) بحاجة للتدرّب عليها.

أساليب التدريب المستخدمة في البرنامج:

اعتمد الباحث على الطرق والإجراءات التي تقوم على تحديد السلوك القبلي للمعلمين المتدربين على البرنامج التدريبي المقترح، وتحديد مستوى معرفتهم بالمهارات المتصلة بالكفايات ذات العلاقة بالأساليب التدريسيّة التي يتضمّنها البرنامج المقترح، بحيث تمّ الجمع بين الاستراتيجيّات التعليميّة التقليديّة

القائمة على القراءة والمناقشة والتدريب العملي العام، وبين الأساليب المتطوّرة القائمة على الحلقات الدراسية والعروض التوضيحيّة والمسجّلة والتعليم المصغّر والتقويم الذاتي.

محتوى البرنامج:

يتأثر محتوى أي برنامج تعليمي بنوعيّة الأهداف التي يسعى إلى تنميتها، ويقصد بالمحتوى نوعيّة المعارف والخبرات التي يقع عليها الاختيار، والتي يتم تنظيمها بشكل معيّن لمواجهة الأهداف المرسومة. ويُعتبر اختيار المحتوى الذي يجب أن يتضمّنه البرنامج من أصعب مراحل تصميم البرنامج نظراً لعدم وجود اتفاق حول الأسس التي يجب الأخذ بها لاختيار المحتوى المناسب لمقابلة هدف أو أهداف معيّنة. ونظراً لكون هذا البرنامج كما سبق واتضح من تحديد الأهداف يسعى إلى تنمية الكفايات اللازمة لمعلمي الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة أثناء التدريس، فقد تمّ اختيار المحتوى في ضوء تلك الكفايات، كما تجدر الإشارة إلى أنه تمّ الاستفادة من الطبعة الثانية من مساق (EDY)، وهو المساق الخاص (بتعليم ذوي التطوّر البطيء) والذي قام بإعداده كل من مكبرين، فاريل، وفوكسن (Mcbrien, Farrell and Foxen, 1992). ومن ثمّ فقد تضمّن البرنامج مجموعة من الوحدات التعليميّة، وكانت موزّعة على النحو التالي: الوحدة الأولى، وقد تمّ تنظيم محتواها ليغطي مجال أسلوب «التشكيل» والذي يحوي (١٠) كفايات فرعيّة، الوحدة الثانية وتغطي مجال أسلوب «التلقين» والذي يحوي (٨) كفايات فرعيّة، الوحدة الثالثة وتغطي مجال أسلوب «النمذجة» والذي يحوي (٨) كفايات فرعيّة، وأخيراً الوحدة الرابعة وتغطي مجال أسلوب «تحليل المهمّة» والذي يحوي (٩) كفايات فرعيّة.

مراحل تطبيق البرنامج:

لقد تمّ تقسيم البرنامج التدريبي أثناء تطبيقه إلى مرحلتين هما:

المرحلة الأولى: وفيها يتلقى المعلم/ المتدرّب تدريباً عمليّاً عن كيفيّة تطبيق الطرق السلوكيّة «الأساليب التدريسيّة» بإشراف المدرّب وذلك لغايات تحسين أساليب التدريس الفرديّة التي يستعملها المعلم/ المتدرّب عند العمل مع الأطفال المعوقين فكرياً. أمّا أساليب التدريب التي تمّ اتباعها في تطبيق المرحلة الأولى من البرنامج التدريبي فكانت على النحو الآتي:

١ — إعطاء المعلم/ المتدرّب واجب مطالعة مكوّن من قسم صغير مكتوب يحوي معلومات قيّمة عن كل وحدة من وحدات البرنامج الأربع، كذلك فإن هذا الواجب متبوع بأسئلة يجب الإجابة عليها قبل البدء بكل قسم تدريبي. وتبدأ المرحلة الأولى من عمليّة التدريب بمناقشة واجب المطالعة والأسئلة، حيث إن هذه المناقشة تمنح المعلم/ المتدرّب فرصة لمعرفة الجوانب غير الواضحة في «واجب المطالعة» وتساعده في الإجابة عن الأسئلة المطروحة، وممّا يجدر ذكره أن هذه الأسئلة تعتبر كمساعد للتعلم، ولذلك زوّد المعلم المتدرّب بالإجابات في آخر

كل وحدة تدريبيّة. وقد تمّ تخصيص فترة زمنيّة مقدارها (٥ دقائق) لمناقشة واجب المطالعة والأسئلة.

٢ – عرض شريط فيديو (فيلم تعليمي) يحتوي على جلسة تعليميّة (درس نموذجي) تعرض حالة يتم التعامل معها من قِبل أحد المعلمين بحيث تمثل كل حالة الأسلوب التدريسي/ الطريقة السلوكيّة التي تميّز كل وحدة من وحدات البرنامج الأربعة حيث يقوم المعلم/ المتدرّب بمشاهدة هذه الجلسة التعليميّة. وقد تمّ تخصيص فترة زمنيّة مقدارها (٢٠ دقيقة) لمشاهدة الفيلم التعليمي.

٣ – أداء الدور عن طريق اللعب: إن أداء الدور عن طريق اللعب يعطي المعلم/ المتدرّب فرصة لكي يأخذ دور الطالب في الوضع التعليمي، بينما يوضّح المدرّب كيفيّة استعمال الأسلوب التدريسي «الطريقة السلوكيّة» التي تميّز كل وحدة من وحدات البرنامج الأربعة، بعد ذلك سوف يحصل المعلم/ المتدرّب على الفرصة حتى يأخذ دور المعلم بينما يأخذ المدرّب أو أحد المتدرّبين الآخرين دور الطالب المعاق. إن هدف أداء الدور عن طريق اللعب هو مساعدة المعلم المتدرّب للتحضير بشكل واقعي وبقدر الإمكان للجلسة التعليميّة التالية، ولهذا يجب على المعلم المتدرّب أن لا ينتقل إلى الخطوة التالية والتدرّب عليها إلا إذا كان واثقاً بأنه تدرّب بشكل جيّد على كل ناحية من نواحي التعليم الذي ينوي عمله، كما أن نجاح الجلسات ذات التطبيق العملي يعتمد بشكل كبير على التحضير المناسب من خلال أداء الدور عن طريق اللعب، وقد تمّ تخصيص فترة زمنيّة مقدارها (١٥ دقيقة) لتنفيذ هذا النشاط التدريبي.

٤ – الممارسة العمليّة مع الطالب: في هذا الجزء من البرنامج يمارس المعلم المتدرّب العمل مع الطالب المعاق بتوجيه من المدرّب باستعمال الإجراء الذي تدرّب عليه في أداء الدور عن طريق اللعب، وقد تمّ تخصيص فترة زمنيّة مقدارها (١٥ دقيقة) للقيام بهذا النشاط التدريبي.

٥ – التغذية الراجعة والتخطيط للوحدة القادمة: في نهاية كل وحدة يتم مناقشة كيفيّة انتهاء الجلسة التدريبيّة والتخطيط للوحدة التي تليها. هذا وقد تمّ تخصيص فترة زمنيّة مقدارها (١٠ دقائق) لهذا الجزء من البرنامج التدريبي.

المرحلة الثانية: وفيها يتم تدريب المعلم/ المتدرّب على كيفيّة تطبيق الطرق السلوكيّة/ الأساليب التدريسيّة التي تدرّب عليها في المرحلة الأولى من البرنامج في غرفة صفه (مكان عمله)؛ أي أنه في هذه المرحلة من البرنامج يتم إتاحة الفرصة للمعلم/ المتدرّب لدمج نظريّة التعليم السلوكي في عمله اليومي ومن أجل إكمال المرحلة الثانية من البرنامج على المتدرّب القيام بما يلي:

١ – اختيار طالب من طلاب صفه للعمل معه بانتظام والتخطيط لوضع برنامج فردي خاص به على أن يكون البرنامج مرتبطاً بحاجات الطالب الكليّة، على أن يقوم المدرّب بتوجيه المعلم/ المتدرّب خلال العمل

وبملاحظة أدائه خلال تطبيقه للبرنامج لكي يقوم بإعطائه التغذية الراجعة على الفور.

٢ – مناقشة البرنامج مع المدرّب ومع أي من المتدرّبين الآخرين الذين يعملون أيضاً في المرحلة الثانية من البرنامج.

٣ – تعليم البرنامج في محيط العمل العادي خمس مرّات في الأسبوع على مدى أربعة أسابيع.

٤ – الأخذ بعين الاعتبار كيفيّة تنظيم الموقف التعليمي بحيث يزيد المعلم/ المتدرّب من مشاركة الطالب ويحثه على التعلم.

٥ – استخدام أوراق (نماذج) تساعد في تخطيط البرنامج وهي على النحو التالي: ورقة التخطيط الخاص بالبرنامج المتعلق بالطالب المعوّق المُراد تدريبه، حيث تساعد هذه الورقة المعلم/ المتدرّب في التخطيط لبرنامجه، وورقة تسجيل خطوات تحليل المهمّة والخط القاعدي والمتعلقة بالطالب المعوّق المُراد تدريبه.

أساليب التقويم المتبعة، لغايات تقويم البرنامج فقد تم استخدام الأساليب الآتية:

١ – تقويم ذاتي من قِبل المعلم لتقويم مدى تقدمه في الدراسة الذاتية عن طريق إجابته عن الأسئلة الموجودة في نهاية الوحدات التعليمية.

٢ – تقويم أداء المعلم، باستخدام دليل ملاحظة معد لهذا الغرض لمقارنة أداء المعلم قبل البرنامج وبعده ومعرفة مدى التقدم في أدائه.

٣ – تقويم عام للبرنامج، يتم تقويم البرنامج المقترح عن طريق التعرّف على مدى تحقق الأهداف المنوط بها وذلك للوقوف على مدى تقدم الأداء البعدي لأفراد العيّنة مقارنة بأدائهم القبلي في هذه الكفايات وباستخدام دليل الملاحظة المعدّ لهذا الغرض.

إجراءات تطبيق أدوات الدراسة وجمع المعلومات

بعد أن تمّ اعتماد كل من أداة الدراسة (دليل الملاحظة) والبرنامج التدريبي الخاصين بالأساليب التدريسيّة الأساسيّة الواجب إتقانها من قِبل معلمي الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة من حيث صدقهما وثباتهما، قام الباحث بالإجراءات التالية:

– أخذ موافقة الجهات ذات العلاقة في تطبيق البرنامج التدريبي المقترح.

– تم تدريب الملاحِظين قبل البدء بعمليّة الملاحظة الرسميّة حيث استمرّ التدريب إلى أن تمّ التأكّد من أن الملاحِظين أصبحوا قادرين على جمع بيانات دقيقة وموضوعيّة عن السلوك المستهدف.

– تمّ توزيع دليل الملاحظة للملاحِظين وتمّ توضيح التعليمات بشكل عام، كما تمّ الإجابة عن أي استفسارات لدى الملاحِظين على الدليل.

– تمّ تدريب الملاحِظين على استخدام نظام الملاحظة في أوضاع شبيهة بالوضع الحقيقي إلى أن وصلت نسبة الاتفاق بينهم درجة عالية.

– تمّ تزويد الملاحِظين بالتغذية الراجعة لإيضاح أية أخطاء ارتكبوها أثناء التدريب ومناقشة ذلك معهم.

– تمّ الحد من اتصال الملاحِظين بعضهم ببعض، وذلك بهدف تقليل أو منع إمكانية تحيّزهم في تعريف وقياس السلوك.

– تمّ التوضيح للملاحِظين طبيعة التفاعل المسموح به مع الأفراد قيد الدراسة.

– تمّ اختيار المجموعتين التجريبيّة والضابطة عشوائيّاً من عيّنة الدراسة، كما تمّ الاتفاق مع المجموعة التجريبيّة على الجدول الزمني للتطبيق.

– بعد ذلك تمّ إخضاع المجموعة التجريبيّة لفعاليّات البرنامج التدريبي بمرحلتيه وفق جدول زمني محدّد استمرّ قرابة الشهرين، وقام الباحث بإعطاء كافة المعلومات النظريّة والعمليّة الواردة في البرنامج التدريبي واستخدام وسائل الإيضاح والأجهزة اللازمة. كما قام أفراد المجموعة التجريبيّة بالتطبيق العملي للأساليب التدريسيّة التي تدرّبوا عليها في البرنامج التدريبي.

– في نهاية تطبيق البرنامج، قام الملاحِظ بملاحظة مجموعتي الدراسة (التجريبيّة والضابطة) مرّة أخرى (التطبيق البعدي لدليل الملاحظة) والذي استمر قرابة الثلاثة أسابيع. وأخيراً تمّ تفريغ النتائج على أوراق الحاسوب وتمّت معالجتها إحصائيّاً.

الأساليب الإحصائيّة المستخدمة في الدراسة

للإجابة على السؤال الأوّل والمتعلق بالاحتياجات التدريبيّة اللازمة لمعلمي الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة العاملين في مدارس/ مراكز الإعاقة الفكرية في مدينة عمّان في مجال أساليب التدريس، استخدم الباحث كلاً من المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية لبيان أكثر الأساليب التعليميّة حاجة للتدرّب عليها من قِبل المعلمين. وللإجابة على السؤال الثاني للدراسة فقد تمّ استخدام تحليل التباين المشترك (One Way ANCOVA) للكشف عن أثر البرنامج على الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس، وللإجابة على السؤال الثالث من أسئلة الدراسة فقد تمّ استخدام تحليل التباين المشترك للكشف عن أثر كل من المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة والتفاعل بينهما على الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس.

نتائج الدراسة

أوّلاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأوّل، والذي ينصّ على: «ما الاحتياجات التدريبيّة اللازمة لمعلمي الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة العاملين في مدارس/ مراكز الإعاقة الفكرية في مدينة عمّان في مجال أساليب التدريس الفعالة؟».

وللإجابة عن هذا السؤال تمّ تطبيق أداة القياس (دليل الملاحظة) على عيّنة الدراسة، ثمّ تمّ استخراج المتوسطات الحسابيّة لعيّنة الدراسة على مجالات الدراسة الثمانية، وحيث إن عدد فقرات المجالات غير متساوٍ، فقد تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة الموزونة للمجالات الفرعيّة لبيان أكثر الأساليب التدريسيّة التي

لا يتقنها معلمو عيّنة الدراسة، ويحتاج هؤلاء إلى التدريب عليها.

ويوضّح الجدول رقم (٣) الأساليب التدريسيّة الثمانية التي تضمّنها المقياس (دليل الملاحظة) مرتبة ترتيباً تنازليّاً حسب أهميّتها لأفراد عيّنة الدراسة وحاجتهم للتدرّب عليها.

الجدول رقم (٣). الأساليب التدريسيّة الثمانية التي تضمّنها المقياس (دليل الملاحظة) مرتبة ترتيباً تنازليّاً حسب أهميّتها لأفراد عيّنة الدراسة وحاجتهم للتدرّب عليها.

الرقم	الأسلوب التدريسي	المتوسط الموزون	الانحراف المعياري
١	التلقين.	٢,٠٥	٠,٢٠٩
٢	تحليل المهمّة.	٢,٠٨	٠,٢٥٠
٣	النمذجة.	٢,١٨	٠,٢٥٩
٤	التشكيل.	٢,٢٤	٠,٢٩٠
٥	تكييف التعليم.	٣,٦٨	٠,٣٩٢
٦	إستراتيجية التدريس متعدّدة الحواس.	٣,٧٤	٠,٣٢٠
٧	تدريس الأقران.	٣,٧٧	٠,٣٠٥
٨	التدريس المباشر.	٣,٧٧	٠,٢٩٧

وبالرجوع إلى مقياس التقدير الخماسي الذي استخدمه الباحث في التعبير عن حاجة معلمي الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة للتدرّب على الكفايات التعليميّة الخاصّة بكل أسلوب من أساليب التدريس الخاصّة بهم. وانطلاقاً من تساوي المسافات التي تفصل بين هذه الرتب الخمس، فإنه يمكن تحديد المعيار التالي للتعبير عن درجة حاجة المعلمين للتدرّب على الأسلوب التدريسي: «يحتاج معلمو الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة العاملون في مدارس/ مراكز الإعاقة الفكرية في مدينة عمّان للتدرّب على أسلوب تدريسي إذا كان متوسط درجات أداء المعلمين عليه يساوي (٣) فأقل، وتزداد درجة حاجة معلمي الأطفال المعوقين فكرياً للتدرّب على الأسلوب التدريسي مع نقصان قيمة متوسّطه الحسابي». وعليه يتضح من الجدول رقم (٣) أن المعلمين العاملين في مدارس/ مراكز الإعاقة الفكرية في مدينة عمّان بحاجة ملحّة للتدرّب على الأساليب التدريسيّة التي كان معدّل الاستجابة عليها أقل من (٣) وهذه الأساليب مرتبة ترتيباً تنازليّاً حسب أهميّتها لأفراد عيّنة الدراسة وحاجتهم للتدرّب عليها كما يلي: جاء أسلوب التلقين بالمرتبة الأولى من حيث الأهميّة، تلاه أسلوب تحليل المهمّة حيث جاء بالمرتبة الثانية، ثمّ أسلوب النمذجة والذي جاء بالمرتبة الثالثة، وأخيراً أسلوب التشكيل، والذي جاء بالمرتبة الأخيرة من حيث أهميّته لأفراد الدراسة وحاجتهم للتدرّب عليه. أمّا الأساليب التدريسيّة الأخرى فكانت جميعها

ليست ذات أهميّة، حيث إن معدل الاستجابة عليها كان أكثر من (٣).

ثانياً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني (السؤال الرئيس)، والذي ينصّ على: «هل هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة في الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس الفعالة بين معلمي الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة في المجموعة التجريبيّة الذين تلقوا البرنامج التدريبي والمعلمين في المجموعة الضابطة الذين تلقوا تدريباً تقليديّاً؟».

وللإجابة عن هذا السؤال، فقد تمّ استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA) للكشف عمّا إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة في الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس لمعلمي الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة في المجموعتين التجريبيّة والضابطة. ويوضّح الجدول رقم (٤) المتوسّطات الحسابيّة المعدّلة والانحرافات المعياريّة لأفراد المجموعتين التجريبيّة والضابطة، كما يوضّح الجدول رقم (٥) تحليل التباين المشترك بين متوسّطات أداء أفراد المجموعتين (التجريبيّة والضابطة) على أداة قياس الممارسات الخاصّة بالأساليب التدريسيّة الفعّالة.

الجدول رقم (٤). المتوسّطات المعدّلة لأفراد المجموعتين التجريبيّة والضابطة.

المجموع	المتوسّط	الانحراف المعياري
الضابطة	٢,٣٩٤	٠,٠٤٠
التجريبيّة	٣,٨٧٤	٠,٠٤٠

الجدول رقم (٥). تحليل التباين المشترك بين متوسّطات أداء أفراد المجموعتين (التجريبيّة والضابطة) على أداة قياس الممارسات الخاصّة بالأساليب التدريسيّة الفعّالة.

مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرّيّة	متوسّط مجموع المربّعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
القبلي	٠,١٢٦	١	٠,١٢٦	٤,٢٨٦	٠,٠٤٥
المجموعات	١٩,٤٤٧	١	١٩,٤٤٧	٦٥٩,٣٣٩	٠,٠٠٠
الخطأ	١,٠٩١	٣٧	٢,٩٤٩	—	—
المجموع	٢١,٩٦٢	٣٩	—	—	—

ويظهر من خلال الجدول رقم (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين أداء أفراد المجموعتين (التجريبيّة والضابطة) لصالح أفراد المجموعة التجريبيّة والتي كان متوسّطها (٣,٨٧٤)، كما يظهر في الجدول رقم (٤) أن قيمة (ف = ٦٥٩,٣٣٩) وهي قيمة ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) حيث كانت مستوى الدلالة لقيمة (ف) أقل من (٠,٠٥). ممّا يدل على أن البرنامج التدريبي قد كان له الأثر الفعّال والإيجابي في رفع الكفايات ذات العلاقة بالأساليب التدريسيّة التي احتوى عليها البرنامج التدريبي لصالح

معلمـي الأطفـال المعـوّقين إعاقـة فكريـة بسـيطة ومتوسطةً في المجموعة التجريبيّة الذين تعرّضوا للبرنامج التدريبي مقارنةً بمعلمي المجموعة الضابطة الذين لم يتعرّضوا للبرنامج التدريبي عند مستوى دلالة (α = ٠,٠٥). كما يوضّح كل من الجدول رقم (٦) والجدول رقم (٧) الفروق في متوسّطات أداءات كل من أفراد المجموعتين التجريبيّة والضابطة على أداة قياس الممارسات الخاصّة بالأساليب التدريسيّة الفعّالة قبل وبعد التدريب والتي تشير إلى تفوّق المجموعة التجريبيّة على المجموعة الضابطة بعد التدريب، حيث كانت متوسّطاتها بعد التدريب على الأساليب التدريسيّة الأربعة: التشكيل، التلقين، النمذجة، تحليل المهمة على التوالي (١٠,٩٥٠٠، ١١,٤٥٠٠، ١١,٨٢٥٠، ١٢,٠٣٨٩) في حين كانت متوسّطات أداء المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي على الأساليب التدريسيّة الأربعة ذاتها على التوالي (٧,٩١٠٠، ٦,٣٦٢٥، ٧,٢٣٧٥، ٧,١٢٧٨). بينما يظهر من الجداول ذاتها أن متوسّطات الأداء لأفراد المجموعتين التجريبيّة والضابطة قبل التدريب كانت متقاربة، ممّا يؤكّد على فاعليّة البرنامج التدريبي المستخدم في رفع كفاءة معلمي الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة في المجموعة التجريبيّة في مجال أساليب التدريس الفعالة.

الجدول رقم (٦). متوسّطات أداء أفراد المجموعة الضابطة وانحرافاتها المعياريّة على أداة القياس الخاصّة بالأساليب التدريسيّة الفعّالة على الاختبارين القبلي والبعدي.

الأسلوب التدريسي	قبلي		بعدي	
	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
التشكيل	٦,٦٤٠٠	٠,٧٨٦٣	٧,٩١٠٠	٠,٩٠١٤
التلقين	٦,٤٥٦٢	٠,٧٨٧٧	٦,٣٦٢٥	٠,٦٦١٣
النمذجة	٧,٨١٨٨	١,٠٢٢٣	٧,٢٣٧٥	١,٠٩٨٧
تحليل المهمّة	٧,٥٢٧٨	٠,٦٠٩٥	٧,١٢٧٨	٠,٨٠١٥

الجدول رقم (٧). متوسّطات أداء أفراد المجموعة التجريبيّة وانحرافاتها المعياريّة على أداة القياس الخاصّة بالأساليب التدريسيّة الفعّالة على الاختبارين القبلي والبعدي.

الأسلوب التدريسي	قبلي		بعدي	
	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
التشكيل	٦,٠١٠٠	١,٢١٦١	١٠,٩٥٠٠	٠,٩٦٣٣
التلقين	٦,٢٢٥٠	٠,٧٢١٦	١١,٤٥٠٠	٠,٦٧٢٤
النمذجة	٧,٢٣٧٥	١,٠٩٨٧	١١,٨٢٥٠	٠,٩١٢٦
تحليل المهمّة	٧,٢٣٣٣	١,١٥٣٥	١٢,٠٣٨٩	٠,٧٢٩٣

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث، والذي ينصّ على: «هل تختلف فاعليّة البرنامج التدريبي المعدّ في رفع الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس الفعالة لمعلمي الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة باختلاف مؤهلهم العلمي وعدد سنوات الخبرة والتفاعل بينهما؟».

وللإجابة عن هذا السؤال، فقد تمّ استخدام تحليل التباين المشترك لبيان وجود أو عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تعزى لكل متغيّر من متغيّرات المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة والتفاعل بينهما. وتوضّح الجداول أرقام (٨)، (٩)، (١٠) المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأداء أفراد المجموعة التجريبيّة على أداة القياس الخاصّة بالأساليب التدريسيّة الفعّالة مصنفين حسب متغيّرات الدراسة: المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة والتفاعل بينهما.

الجدول رقم (٨). المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأداء أفراد المجموعة التجريبيّة على أداة القياس الخاصّة بالأساليب التدريسيّة الفعّالة مصنفين حسب المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
دبلوم	٤١٤,٦٥٢	٨,٢٥٤
بكالوريوس	٣٩٣,٥٨٩	٨,٣٦٣

الجدول رقم (٩). المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأداء أفراد المجموعة التجريبيّة على أداة القياس الخاصّة بالأساليب التدريسيّة الفعّالة مصنفين حسب عدد سنوات الخبرة.

المؤهل العلمي	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من ٥ سنوات	٤٠٤,٨٥٢	٥,٥٤٥
٥ سنوات فأكثر	٤٠٣,٣٨٩	٦,٢٠٤

الجدول رقم (١٠). المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأداء أفراد المجموعة التجريبيّة على أداة القياس الخاصّة بالأساليب التدريسيّة الفعّالة مصنفين حسب التفاعل بين كل من المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة.

المؤهل العلمي × الخبرة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
دبلوم أقل من ٥ سنوات	٤١٥,٨٦٣	١١,٥٢٧
دبلوم ٥ سنوات فأكثر	٤١٣,٤٤١	٨,٤٣٨
بكالوريوس أقل من ٥ سنوات	٣٩٣,٨٤٢	٨,٦٦٧
بكالوريوس ٥ سنوات فأكثر	٣٩٣,٣٣٧	١١,٧١١

كما يوضّح الجدول رقم (١١) نتائج تحليل التباين المشترك لأداء أفراد المجموعة التجريبيّة على أداة قياس الممارسات الخاصّة بالأساليب التدريسيّة الفعّالة مصنفين حسب المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة والتفاعل بينهما.

الجدول رقم (١١). تحليل التباين المشترك لأداء أفراد المجموعة التجريبيّة على أداة قياس الممارسات الخاصّة بالأساليب التدريسيّة الفعّالة مصنفين حسب المؤهل والخبرة والتفاعل بينهما.

مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحريّة	متوسّط مجموع المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
القبلي	١١٣,٥٥٠	١	١١٣,٥٥٠	٠,٣٧٤	٠,٥٥٠
المؤهل العلمي	٦٤٦,٩١٦	١	٦٤٦,٩١٦	٢,١٣٠	٠,١٦٥
عدد سنوات الخبرة	٩,٢١٢	١	٩,٢١٢	٠,٠٣٠	٠,٨٦٤
المؤهل × الخبرة	٤,٠١٦	١	٤,٠١٦	٠,٠١٣	٠,٩١٠
الخطأ	٤٥٥٥,٩٦٢	١٥	٣٠٣,٧٣١		
المجموع	٦٥٠٨,٩٥٠	١٩			

يُلاحظ من خلال الجدول رقم (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة على أداء المعلمين على أداة قياس الممارسات الخاصّة بالأساليب التدريسيّة الفعّالة تعزى لمستويات المؤهل العلمي إذ كانت قيمة (ف = ٢,١٣٠) وهي ليست ذات دلالة عند مستوى (α = ٠,٠٥)، كما يُلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة على أداء المعلمين على أداة قياس الممارسات الخاصّة بالأساليب التدريسيّة الفعّالة تعزى لمستويات الخبرة إذ كانت قيمة (ف = ٠,٠٣٠)، وهي ليست ذات دلالة عند مستوى (α = ٠,٠٥)، كما يظهر في نفس الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة على أداء المعلمين على أداة قياس الممارسات الخاصّة بالأساليب التدريسيّة الفعّالة تعزى للتفاعل بين كل من المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة إذ كانت قيمة (ف = ٠,٠١٣) وهي ليست ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (α = ٠,٠٥).

مناقشة النتائج

تفسير نتائج سؤال الدراسة الأوّل ومناقشتها، والمتعلق بالاحتياجات التدريبيّة اللازمة لمعلمي الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة العاملين في مدارس/ مراكز الإعاقة الفكرية في مدينة عمّان في مجال أساليب التدريس الفعالة، وتبيّن من النتائج أن أكثر أساليب التدريس التي يحتاجها المعلمون للتدرّب عليها مرتبة ترتيباً تنازلياً هي: أسلوب التلقين، يليها أسلوب تحليل المهمّة، ثمّ أسلوب النمذجة، وأخيراً أسلوب

التشكيل والذي كان أقل الأساليب حاجةً لدى المعلمين للتدرّب عليها. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات الأجنبيّة والعربيّة التي أكّدت على مبدأ حاجة معلمي التربية الخاصّة بشكل عام ومعلمي الأطفال المعوقين فكرياً بشكل خاص إلى التدرّب على الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس، فمن حيث مبدأ حاجة معلمي الأطفال المعوقين فكرياً إلى التدرّب على الأساليب التدريسيّة التي أشارت إليها الدراسة في سؤالها الأوّل، فإن نتائج الدراسة الحاليّة تتفق مع دراسة هاميل وجاتزين وبارجيرهوف Hamill , Jatzen and Bargerhuff (1999) , والتي أشارت نتائجها إلى أن الكفايات الأكثر أهميّة لدى معلمي الأطفال المعوقين فكرياً هي الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس والممارسات الصفيّة. كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة روبرتس Roberts (1995) التي أكّدت نتائجها أن معلمي الأطفال المعوقين فكرياً قدّروا عالياً المساقات الدراسيّة والبرامج التدريبيّة التي تركّز على الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس بالدرجة الأولى، ثمّ كفايات التخطيط للتعليم، ثمّ كفايات التقييم، وأخيراً الكفايات ذات العلاقة بالتدريب العملي. وتتفق أيضاً نتائج الدراسة الحاليّة مع دراسة كل من رامسي والجوزاين Ramsey and Algozine (1995) التي أشارت نتائجها إلى حاجة معلمي التربية الخاصّة إلى رفع كفاءتهم في جوانب عديدة كان أهمّها حاجتهم للتدرّب على أساليب التدريس ذات العلاقة بتعديل سلوك الأطفال المعوّقين من حث وتشكيل وتسلسل ونمذجة، بالإضافة إلى حاجة المعلمين للتدرّب على تحليل المهمّة إلى مهمّات فرعيّة وغيرها. كذلك تتفق نتائج الدراسة الحاليّة مع دراسة بيلينجسلي Billingsley (1992) التي أشارت نتائجها إلى أن معلمي الأطفال المعوقين فكرياً بحاجة للتدرّب على الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس أكثر من حاجتهم للتدرّب على الكفايات ذات العلاقة بالمجالات الأخرى كالتقييم والتشخيص وتكييف التعليم وبناء البرنامج التربوي الفردي. وأيضاً تتفق نتيجة الدراسة الحاليّة مع دراسة ردلي وبويهلر Ridley and Buehler (1992) التي أشارت نتائجها إلى أن الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس هي من الكفايات المهمّة في إجراء تقييم فاعليّة معلم التربية الخاصّة. كما اتفقت نتائج الدراسة الحاليّة مع دراسة ستيواريت Stewart (1991) والتي أشارت نتائجها إلى أن أهمّ الاحتياجات التدريبيّة اللازمة لمعلمي الأطفال المعوقين فكرياً هي تلك المتصلة بالكفايات ذات العلاقة بمجال أساليب التدريس الفعّالة في تعليم الأطفال المعوقين فكرياً. كذلك تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج بعض الدراسات التي أُجريت في بعض الدول العربيّة، فقد اتفقت نتائج الدراسة الحاليّة مع دراسة أحمد (١٩٩٠) التي أشارت نتائجها إلى ضرورة إخضاع معلم التربية الخاصّة إلى فترات تدريب عمليّة قبل الخدمة وأثناءها، كما أشارت إلى ضرورة التركيز على الكفايات ذات

العلاقة بالأساليب التدريسيّة الفعّالة عند التخطيط لإعداد برنامج تدريبي لمعلم التربية الخاصّة العربي. بينما لم تتفق نتائج الدراسة الحاليّة مع الدراسة التي أجراها الصمادي والنهار (٢٠٠١) والتي أشارت نتائجها إلى أن معلمي التربية الخاصّة ليسوا بحاجة إلى التدرّب على مهارات التدريس وذلك بسبب إتقانهم لها، بينما أشارت نتائج الدراسة إلى حاجتهم للتدرّب على مهارات التخطيط والتقييم وذلك للارتقاء بها.

تفسير نتائج سؤال الدراسة الثاني ومناقشتها، والذي نصّ على «هل هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة في الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس الفعالة بين معلمي الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة في المجموعة التجريبيّة الذين تلقوا البرنامج التدريبي والمعلمين في المجموعة الضابطة الذين تلقوا تدريباً تقليديّاً؟». وقد أشارت النتائج إلى «وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة على مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس لصالح معلمي المجموعة التجريبيّة الذين تعرّضوا للبرنامج التدريبي مقارنةً بمعلمي المجموعة الضابطة الذين لم يتعرّضوا للبرنامج التدريبي». ويُشير ذلك إلى فاعليّة البرنامج التدريبي في تنمية معظم الكفايات ذات العلاقة بالأساليب التدريسيّة التي تضمّنها البرنامج التدريبي، وقد يرجع ظهور هذا الأثر هنا بهذا المستوى إلى إتاحة الفرصة الكافية للمعلمين/ المتدرّبين في المجموعة التجريبيّة لممارسة مهارات أساليب التدريس التي احتوى عليها البرنامج التدريبي أثناء فترة التدريب المتصلة الطويلة نسبيّاً. فالمعلم/ المتدرّب إذا توفرت له المعرفة والتدريب في هذا الجانب فلا بدّ أن ينعكس ذلك على أدائه بشكل عام، وهذا ما أكّدته نتائج الدراسة الحاليّة حيث كان هناك تحسّن ملموس في أداء أفراد المجموعة التجريبيّة الذين تعرّضوا للبرنامج التدريبي مقارنةً بأداء أفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتعرّضوا للبرنامج التدريبي عند مستوى دلالة (α = ٠,٠٥). ولعل الوصول إلى هذه النتائج، يؤكّد على أهميّة تدريب معلمي الأطفال المعوقين فكرياً أثناء الخدمة، حيث تعمل مثل هذه البرامج التدريبيّة على مساعدة المعلمين وتنميتهم للقيام بأدوارهم في العمليّة التعليميّة التعلميّة بكفاءة. كما يمكن تفسير ذلك أيضاً بتمكّن المعلمين المتدرّبين المشاركين في البرنامج التدريبي من المادّة المعطاة لهم في البرنامج، واحتواء البرنامج التدريبي على فعاليّات تطبيقيّة عمليّة وعدم الاقتصار على المجالات النظريّة والمعرفيّة. وتتفق النتائج المتعلقة بنجاح البرنامج التدريبي الذي تمّ إعداده في هذه الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة التي أُجريت في بعض الدول الأجنبيّة والعربيّة حول فاعليّة الأساليب التدريسيّة التي احتوى عليها البرنامج التدريبي في تدريس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصّة بشكل عام والأطفال المعوقين فكرياً بشكل خاص. فنتائج الدراسة الحاليّة تتفق مع الدراسة التي أجراها لانسيوني Lancioni (1982) والتي أشارت نتائجها إلى فاعليّة

استخدام برنامج تدريبي قائم على استخدام أسلوبي التلقين والنمذجة في تطوير سلوكيّات تكيفيّة جيّدة لدى عيّنة من الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة وشديدة. وأخيراً تتفق نتائج الدراسة الحاليّة مع الدراسة التجريبيّة العربيّة التي أجراها عبد الكريم (١٩٩٤) والتي أشارت نتائجها إلى فاعليّة برنامج تدريبي خاص في استخدام أسلوب التلقين لتدريس الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية متوسّطة على المهارات الاجتماعيّة التي هدفت إليها الدراسة. كما اتفقت مع الدراسة التي أجرتها جريسات (١٩٩٤) والتي أشارت نتائجها إلى أن معلمات التربية الخاصّة الفعّالات استخدمن أساليب زيادة السلوك كالتشكيل والتلقين والنمذجة في تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصّة للعديد من السلوكيّات المرغوبة، أمّا المعلمات غير الفعّالات فقد استخدمن بدرجة أكبر استراتيجيّات تقليل السلوك كالحرمان والعقاب الجسدي والعزل. ولعل نتيجة الدراسة الأخيرة هذه تؤكّد حاجة معلمي الأطفال المعوقين فكرياً غير الفعّالين للتدرّب على استخدام أساليب تعليميّة تهدف إلى زيادة السلوكيّات المرغوبة لدى طلابهم، ويمكن استخدام البرنامج التدريبي الذي تمّ إعداده لغايات هذه الدراسة لتحقيق ذلك الهدف. ولعل ما يؤكّد ذلك بالإضافة إلى ما تمّ ذكره من دراسات سابقة ما تجمع عليه الأدبيّات ذات العلاقة بخصوص فاعليّة ونجاح أساليب التدريس التي استخدمها البرنامج التدريبي في تعليم الأطفال المعوقين فكرياً.

تفسير نتائج سؤال الدراسة الثالث ومناقشتها، والذي بحث في «اختلاف فاعليّة البرنامج التدريبي المعدّ في رفع الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس الفعالة لمعلمي الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة باختلاف مؤهلهم العلمي وعدد سنوات الخبرة والتفاعل بينهما؟» وقد أشارت النتائج إلى عدم اختلاف فاعليّة البرنامج التدريبي المعدّ في رفع الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس للمعلمين نتيجةً لاختلاف كل من مؤهلهم العلمي وسنوات الخبرة لديهم وللتفاعل بينهما عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥). ففيما يتعلق بعدم وجود أثر لفاعليّة البرنامج التدريبي يعود لتغيّر المؤهل العلمي، فربما يُعزى ذلك إلى أن ممارسة الكفايات التي تضمّنتها أساليب التدريس التي تكوّن منها البرنامج التدريبي تتطلب مهارات نوعيّة لا يتم اكتسابها من خلال الدرجة العلميّة لوحدها، وإنما تحتاج إلى إعداد وتدريب ومتابعة. وهذه النتيجة تتفق أيضاً مع ما يُعرف بوجود فجوة ما بين النظريّة والتطبيق؛ بمعنى أن تنفيذ التدريس لا علاقة له بالجانب النظري وعدد المساقات التي درسها المعلم قبل الخدمة وبالمؤهل الذي حصل عليه. أمّا فيما يتعلق بعدم وجود أثر لفاعليّة البرنامج التدريبي يعود لتغيّر سنوات الخبرة، فربما يرجع ذلك إلى أن الاهتمامات التي أبداها المعلمون من ذوي سنوات الخبرة القصيرة بالتدريب هي نفس الاهتمامات التي أبداها المعلمون من ذوي سنوات الخبرة الطويلة خصوصاً أنه قد تمّ الاستئناس

برأي المشاركين برغبتهم بالاشتراك بالبرنامج التدريبي دون إجبار، ممّا يعني تكافؤ المجموعتين من المعلمين من ذوي الخبرة القصيرة والخبرة الطويلة في الدافعيّة للمشاركة في البرنامج التدريبي، كذلك فإن تشابه الظروف والفعاليّات التدريبيّة التي مرّ بها المعلمون من ذوي الخبرة القصيرة هي نفس الظروف والفعاليّات التي مرّ بها المعلمون من ذوي الخبرة الطويلة ممّا ربما عمل على تحييد متغيّر الخبرة في التأثير على فاعليّة البرنامج التدريبي. وفيما يتعلق بالنتيجة الثالثة التي جاءت للإجابة عن وجود أثر للتفاعل بين المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة، فقد بيّنت أن تحليل التباين لم يكشف عن وجود هذا الأثر؛ بمعنى أن البرنامج التدريبي لم يختلف باختلاف التفاعل بين المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة. وأخيراً، تدفع النتائج إلى استنتاج عام فحواه أن معلمي الأطفال المعوقين فكرياً يتقنون فهم المساقات ذات العلاقة بأساليب التدريس نظريّاً أفضل من إتقانهم لمهارات تنفيذ التدريس بطريقة فعّالة ربما بسبب تركيز برامج إعداد معلمي التربية الخاصّة في الجامعات والكليّات على الجانب النظري أكثر من اهتمامها بالجانب العملي، ويبدو أن تطوير المهارات المتعلقة بتنفيذ التدريس لا يتم من خلال الجانب النظري فقط لوحده ممّا يبرز أهميّة التدريب أثناء الخدمة على هذه المهارات، وهذا ما سعت الدراسة الحاليّة لتحقيقه.

التوصيات

على ضوء النتائج التي توصّلت إليها هذه الدراسة، يمكن الخروج بالتوصيات التالية:

— ضرورة تكييف الأساليب التدريسية لتتلاءم مع الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة.

— إجراء دراسات حول الأساليب التدريسية التي يحتاجها معلمو الأطفال المعوقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة.

— إجراء دراسات حول إعداد برامج تدريبيّة لرفع كفاءة المعلمين في مجال أساليب التدريس الفعالة لفئات أخرى من فئات التربية الخاصّة غير فئة معلمّي الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة.

— زيادة الاهتمام بتقديم برامج تدريبيّة لإعداد وتدريب معلمي التربية الخاصّة قبل الخدمة ضمن برامج كليّات التربية في الجامعات الأردنيّة.

المراجـــع

أولاً: المراجع العربيّة:

أحمد، شـكري سـيّد. «برنامج إعداد المعلم التربية الخاصّة ومتطلباته في الوطن العربي». *المجلة العربيّة للتربية*، المجلد ١، العدد (٩)، (١٩٩٠م)، ص ٨ — ٣٤.

جريسات، رائـدة. *الفروق في تحمّل السلوكات غير التكيفيّة بين معلمات التربية الخاصّة الفعّالات وغير الفعّالات واستراتيجيّات تعاملهن مع هذه*

السلوكات. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنيّة، عمّان، الأردن، ١٩٩٤م.

الحديدي، منى. «حاجة معلمي التربية الخاصّة في المملكة الأردنيّة الهاشميّة إلى برامج التدريب في أثناء الخدمة: دراسة استطلاعيّة». *دراسات*، المجلد ١٧، العدد (١٤)، (١٩٩٠م)، ص ١٤٥ – ١٧٢.

الخطيب، جمال. *تعديل السلوك: القوانين والإجراءات*. الإمارات العربيّة المتحدة: دار الفلاح، ٢٠٠٣م.

ـــــــــــــ، *تعديل سلوك الأطفال المعوّقين: دليل الآباء والمعلمين*. ط١. عمّان: دار إشراق للنشر والتوزيع، ١٩٩٣م.

الخطيب، جمال والحديدي، منى. *استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة*. ط١. الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع بعمان، ٢٠٠٥م.

ـــــــــــــ، *مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصّة*. ط١. الإصدار الثاني، عمّان: دار حنين للنشر والتوزيع، ٢٠٠٢م.

الخطيب، فريد. *الوجيز في تعليم الأطفال المعوّقين عقليّاً*. ط١. عمّان: مؤسسة دار شيرين، ١٩٩٢م.

الروسان، فاروق. *مناهج وأساليب تدريس ذوي الحاجات الخاصّة (المهارات الحركيّة)*. ط١. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع، ٢٠٠١م.

الروسان، فاروق وهارون، صالح. *مناهج وأساليب تدريس مهارات الحياة اليوميّة لذوي الفئات الخاصّة*. ط١. الرياض: مكتبة الصفحات الذهبيّة، ٢٠٠١م.

شوق، محمود وسعيد، محمد. *معلم القرن الحادي والعشرين (اختياره، إعداده، تنميته)*. ط١. القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠١م.

الصمادي، جميل والنهار، تيسير. «مستوى إتقان معلمي التربية الخاصّة في دولة الإمارات العربيّة المتحدة لمهارات التعليم الفعّال». *مجلة مركز البحوث التربويّة*، المجلد ١٠، العدد (١٩)، (٢٠٠١م)، ص ١٩٣ – ٢١٦.

عبد الكريم، أموال. *تقييم برنامج تدريب خاص في تعديل السلوك في رفع مستوى أداء الأطفال المتخلفين عقليّاً في بعض المهارات الاجتماعيّة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، البحرين، ١٩٩٤م.

القمش، مصطفى. *الإعاقة العقلية (النظرية والممارسة)*. ط١. عمان: دار المسيرة، ٢٠١١م.

ـــــــــــــ، «مدى فاعلية استخدام إستراتيجية تدريس الأقران في تنمية بعض كفايات التدريس لدى معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية». *مجلة الطفولة العربية*، المجلد ٩، العدد (٣٣)، (٢٠٠٧م)، ص ٤١ – ٦٣.

كوجل، روبرت وكوجل، لين. *تدريس الأطفال المصابين بالتوحّد: استراتيجيّات التفاعل الإيجابيّة وتحسين فرص التعلم*. ترجمة: السرطاوي، عبد العزيز؛ وأبو جودة، وائل؛ وخشّان، أيمن. ط١. دبي: دار القلم، ٢٠٠٣م.

ثانياً: المراجع الأجنبيّة:

AAIDD. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities: *Defintion of Mental Retardation* (on – line). (2007). Available: www.aaidd.org/policies/faq_mental_retardation.shtml

Billingsley, B. A Comparison of Staff Development Needs of Beginning and Experienced Special Education Teachers of the Mild Disabled (Beginning Teachers), *DAI – A53/05*, 1481, Nov. (1992).

Eisenberger, J., Conti, D., and Antoni, R. *Self Efficacy: Raising the Bar for Students with Learning Needs*, New Jersey: Prenceton, NJ, Eye of Education. (2000).

Himill, L., Jantzen, A. and Bargerhuff, M. Analysis of Effective Educator Competencies in Inclusive Environments. *Action in Teacher Education*, 21(3), (1999). 21 – 37.

Martella, N. E., Young, R., K., and Macfarlane, C., A. Determining the Collateral Effects of Peer Tutor Training on a Student with Severe Disabilities. *Behavior Modification*, 19(2), (1995). 170 – 191.

Martin , Paula. *galecontent/mental – retardation – 4.* (2003). Retrieved May 3, 2007, from www.healthline.com Web site: healthline

Morse,T.E;Schuster ,J.W. Teaching Elementery – Students with Moderate Intellectual Disabilities, *Exceptional Children* ,Reston ,Winter , Vol.66, Issue2. (2005).

Mortweet, L. Classwide Peer Turtoring Teaching Students with Mild Mental Retardation in Inclusive Classroom. *Exceptional Children*, 65(4), (1999).524 – 536.

Pressley, A. J., and Hughes, C. Peers as Teachers of Anger Management to High School Students with Behavioral Disorders. *Behavioral Disorders*, 25(2), (2000). 114 – 130.

Ramsey, R., and Algozine, B. Teacher Competency Testing: What are Special Education Teachers Expected to Know?. *Exceptional Children*, 57(4), (1995). 339 – 351.

Reynolds, A., and Walberg, H. A Structural Model of Science Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), (1991). 97 – 107.

Ridley, L., and Bueher, R. *Effective Teacher Behaviors: A Survey of In – Service Special Education*, Department of Special Education, Mill – Ersville University. (1992).

Roberts, D. The Preparation of Teachers the Education of Multihandicapped (Hearing Impairment/Mental Retardation) Children (Mental Retardation), *DAI – A 51/03*, 824, Sep. (1995).

Siedentop, D. *Developing Teaching Skills In physical Education* , (3rd.ed) Mounting view. CA: Mayfield. (1991).

Smith, D. *An Introduction to Special Education*, London: Allyn and Bacon, Inc. (1992).

Stewart, T. Competencies for Teachers in Intervention Programs for Young Handicapped Child: Perceptions of Performance and Implications for in Service Training, *DAI – A 51/08*, 2707, Feb. (1991).

The Effect of AProposed Training Program in Developing Some Effective Teaching Methods of Mild and Moderate Mentally Retarded Children Teacher's

Mustafa. N. Al – Qamash
Associated Professor , Princess Alia University College
Al – Balqa'a Applied University – Jordan
Amman , K Hashemite Kingdom of Jordan, p.o box: 941723, Postal Code:11194
E-mail: must_km1969@yahoo.com
(Received 29/11/1430H; accepted for publication 2/7/1432H.)

Key Words: Training Program , Effective Teaching Methods, Mentally Retarded Children Teacher's.
Abstract. The goal of this study was to Identify the effect of a proposed training program in developing some effective teaching methods of mild and moderate mentally retarded children teacher's in the schools and centers of mental retardation in Amman . More specifically, the study attempted to answer the question : Are there any statistically significant differences in the competencies related to the teaching methods between the teachers of the experimental at group (who had training according to the designed program) and those of the control group (who had traditional training)? The variables of qualification and experience were taken into consideration in the study. The sample consisted of (40) teachers, distributed in two groups, experimental and control. The training needs necessary for the teachers of mentally retarded children regarding teaching methods were defined for the preparation of the intended program. It was found out the teaching : prompting , task analysis, modeling, and shaping . To answer the question of the study, the two groups had two tests : a pretest and a post test . The instrument used in the study was an observation checklist , comprising (35) competencies, representing the four-mentioned techniques of teaching mentally retarded children. The instrument was developed by the researcher and was tested for both validity and reliability. The analysis of covariance (ANCOVA) was computed and revealed statistically significant differences in the competencies related to the teaching methods between the teachers of the experimental at group and those of the control group in favor of the experimental group. However, no significant differences were found with regard to the teachers' qualifications and experience, or to the interaction between them and the study ended in a few recommendations.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٣)، ص ص٩٠٧-٩٣١، الرياض (١٢٠١٢م/١٤٣٣هـ)

درجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً لدى معلمي التربية الإسلامية من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر مديري المدارس ومشرفي التربية الإسلامية في الأردن

* صادق حسن شديفات؛ ** هتوف فرح سمارة سمارة؛ *** رنده علي محاسنه

* أستاذ مشارك بقسم المناهج والتدريس، كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية

الزرقاء، المملكة الأردنية الهاشمية، ص.ب ٣٣٠٢٠٦ الرمز ١٣١٣٣

E-mail: sadeq_shudefat@yahoo.com

** معلمة بوزارة التربية والتعليم

الرصيفة، المملكة الأردنية الهاشمية، ص.ب ٢٠٣٨ الرمز ١٣٧١٠

E-mail: hat_sm3@yahoo.com

*** أستاذ مساعد بقسم علم النفس التربوي، كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية

الزرقاء، المملكة الأردنية الهاشمية، ص.ب ٣٣٠٢٠٦ الرمز ١٣١٣٣

E-mail: r_mahasneh@hotmail.com

(قدم للنشر في ١٤٣٠/١٢/٢٠هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣١/٧/٩هـ)

الكلمات المفتاحية: المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً، معلمو التربية الإسلامية، الأردن.

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً لدى معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية، في المدارس التابعة لمديرية تربية محافظة الزرقاء في الأردن، من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر مديريهم والمشرفين التربويين. تكونت عينة الدّراسة من (١٤٣) معلماً ومعلمة، و(٣٦) مديراً، و(١١) مشرفاً تربوياً. ولتحقيق أغراض هذه الدراسة تم استخدام استبانة المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً، والتي اشتملت على (٥٦) فقرة موزعة على ستة مجالات، بعد التحقق من صدقها وثباتها. كشفت نتائج الدراسة أن درجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً لدى المعلمين من وجهة نظرهم كانت بدرجة مرتفعة؛ حيث جاء معيار تنفيذ التدريس في الدرجة الأولى. وكشفت النتائج أن درجة تحقق المعايير الوطنية من وجهة نظر المديرين كانت مرتفعة، وجاء معيار أخلاقيات مهنة التعليم في الدرجة الأولى، بينما جاء معيار التخطيط للتدريس في الدرجة الأولى من وجهة نظر المشرفين التربويين. كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً عند المعلمين تعزى لمتغير الجنس، والخبرة التدريسية، في حين أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية راجعة للمؤهل العلمي، ولصالح حملة ماجستير فأكثر. وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات العملية والنظرية.

المقدمة

يواجه المعلم في عمره الوظيفي متغيرات شتى لا يمكن مواكبتها إلا بالتزود بالخبرات التي تؤهله لذلك، فالعلوم تتطور والأبحاث تضيف إليها كل يوم جديد، والمجتمعات هي الأخرى تتغير، والتربية ليست بمعزل عن هذا كله، وعليه فقد أصبح التحدي الكبير لدى المعلم في أثناء الخدمة أن يواكب هذه المتغيرات التي تُغني جميع عناصر العملية التعليمية، ويحتاج إلى التزود بمهارات متجددة لملاحقتها من خلال برامج متكاملة وشاملة تعتمد على التخطيط العلمي، بالإضافة إلى حرص المعلم على النمو الذاتي المتواصل (شوق ومحمود، ٢٠٠١).

فالمعلم يعتبر حجر الزاوية في العملية التربوية، ويحتل المرتبة الأولى بين العوامل التي يتوقف عليها نجاح عملية الإصلاح التربوي، ونظراً للتطورات التي ظهرت على أدوار المعلم في ضوء التطور المعرفي والعلمي والتكنولوجي؛ فقد أصبح من الضروري تطوير برامج إعداد المعلم أثناء الخدمة. وتطلب هذا التطوير وضع الخطط والبرامج التدريبية لمعرفة مدى فاعلية البرامج التي استخدمت لتنمية المعلم مهنياً وشخصياً ومعرفياً (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٦).

ومن العوامل الأساسية في زيادة كفاءة المعلم رغبته في التعليم باستمرار، وقدرته على تحسين مهاراته الذهنية، بما يكفل له تقبل الجديد والمحافظة باستمرار على مستوى عالٍ من الكفاءة، وهذا يتطلب منه تجديد معارفه ومهاراته باستمرار، وقد قيل إن ٢٠٪ من وقت المعلم يجب أن يُخصص لعملية المتابعة المهنية؛ حيث إن المعارف والخبرات في هذا العصر ما هي إلا بضاعة قابلة للاستهلاك (رحمة، ١٩٨٢).

لقد عُنيت المجتمعات منذ القدم بتدريب المعلم وإعداده، وكذلك الأمر في المجتمع الإسلامي، وهناك مقولة شهيرة مفادها «أن المعلم مصنوع لا مطبوع»، وقد عبر عن هذه الحقيقة ابن خلدون عندما قال: «إن التعليم إحدى صناعات المجتمعات الإنسانية»، وقد عُنيت المجتمعات البشرية المختلفة بتربية المعلمين كلٌّ حسب فلسفته وعقيدته. وطلب العلم في الإسلام فريضة، ولقد كرم المجتمع الإسلامي المعلمين عبر العصور، وعد المسلمون في جزيرة صقيلة المعلم مجاهداً؛ فأعفي من الاشتراك في الجهاد (عبدالله، ٢٠٠٤).

ونظراً لاختلاف الفلسفات التربوية، واختلاف الثقافات السائدة بين الدول نرى أنه ليس هناك اتفاق على كفايات محددة يمكن اعتمادها في كافة برامج النمو المهني للمعلمين، ولكن نرى أن برامج النمو المهني للمعلمين في مجملها تركز على كفايات معينة قد تتكرر بتسميات مختلفة، ولكنها تندرج في الغالب ضمن مجالات نذكر منها: الخصائص الشخصية، التخطيط والتنفيذ، التقييم، والإدارة الصفية، ومهما كان الاختلاف حول هذه الكفايات فإن الأهم هو مدى امتلاك المعلمين لهذه الكفايات وواقع ممارستهم الفعلي

لها، وهذا ما ركزت عليه البحوث التربوية، وذلك نظراً لأهميتها وفاعليتها في التطوير التربوي من جهة، ولأنها تعتبر محكاً لتقييم أداء المعلمين من جهةٍ أخرى (كوبران، ٢٠٠٩).

كما أن نجاح المعلم في مهنته يعتمد على مدى مواكبته للمستجدات التي تطرأ على العملية التربوية، ويتطلب ذلك من وزارة التربية والتعليم تهيئة البرامج والدورات، وورش العمل التي تلعب دوراً هاماً في رفع كفاءة المعلم الوظيفية في جميع المجالات؛ حيث إن هناك ثلاثة عناصر في العملية التربوية تشترك وتتفاعل معاً من أجل تكوين منظومة للتنمية المهنية للمعلم، تهدف في مجملها إلى الارتقاء بالمعلم في كافة المجالات، وهذه العناصر تتمثل في أن التربية تركز على القيم، في سياق علمي وعملي، ويركز التعليم على المعارف، في سياق معرفي علمي، ويركز التدريب على المهارات، في سياق منهجي تطبيقي، وهذه العناصر في مجملها تشكل منظومة التنمية المهنية للمعلم (حداد، ٢٠٠٨).

على المعلم أن يتعلم بنفسه كيف يتعلم طوال حياته المهنية فمن غير المنطقي أن يعتقد المعلم أنه بمجرد حصوله على الشهادة التي تسمح له بمزاولة المهنة، يمكنه أن يتوقف عن متابعة كل جديد من المعارف والمعلومات التي تتطور وتزداد يوما بعد يوم (سعفان ومحمود، ٢٠٠٢).

إن عملية النمو المهني للمعلم تشتمل على تطوير في الأنظمة المعرفية، وأنظمة الإعداد والتدريب، التي بدورها تشتمل على تشريعات وأساليب؛ تهدف إلى زيادة فاعلية أداء المعلم من خلال تحسين كفاياته المعرفية والمسلكية، وينعكس ذلك على أداء المعلم من خلال استيعابه لكل جديد يطرأ على مجال عمله، وتوظيف التكنولوجيا وإجراء البحوث التي تساعده في حل المشكلات التي يواجهها في مسيرته التعليمية (المومني، ٢٠٠٣).

ويعرف يوسف (١٩٨٧، ص ٦٧) برامج تنمية المعلمين بأنها: «كل برنامج منظم ومخطط يمكّن المعلمين من النمو في المهنة التعليمية بالحصول على مزيد من الخبرات الثقافية والمسلكية، وكل ما من شأنه أن يرفع من مستوى عملية التعليم والتعلم ويزيد من طاقة المعلمين الإنتاجية. ولابد لهذا التدريب من خطة مسبقة وأن يتم في إطار جماعي تعاوني وبموجب فلسفة واضحة وإستراتيجية مستنيرة وأهداف محددة».

وكما ورد في (حداد، ٢٠٠٨) يُعرف كولنز (Collins, 1999) التنمية المهنية للمعلم بأنها التحديث والتطوير المستمر في معارف المعلم ومعتقداته حول العملية التعليمية التعلمية، والأدوار التي يمكنه القيام بها داخل الغرفة الصفية. أما كونين (Quinn, 2003) فيرى أن الهدف من التنمية المهنية للمعلم هو إيجاد ثقافة داعمة للابتكار، والتجديد، والمشاركة بين الزملاء، وتشجيع المعلمين على الانخراط، في التخطيط وحل المشكلات، والنظر بعمق إلى المعرفة الموجودة في المحتوى الدراسي، وتوظيف مهارات في تنفيذ المحتوى

الدراسي، وتوظيف استراتيجيات وطرق تقويم متنوعة، والتوظيف الواسع للتكنولوجيا.

ويعرف (شوق ومحمود، ٢٠٠١، ص٢١٣) برامج تنمية المعلمين بأنها: «مجموعة من الخبرات والمهارات التي تنطلق من برامج إعداده، وتهدف إلى تنمية الكفايات التعليمية التربوية للمعلمين الموجودين فعلا في المهنة، ورفع طاقاتهم الإنتاجية الحالية إلى حدها الأقصى وتأهيلهم لمواجهة ما سيحدث من تطورات تربوية وعلمية في مجالات تخصصاتهم وذلك من خلال التخطيط العلمي، والتنفيذ الكفؤ والتقويم المستمر».

لقد تنبه العالم إلى أن أي تطوير في العملية التربوية لن يجدي نفعاً إذا لم يتم تغيير النظرة إلى المعلم وأدواره، ونرى أن النظرة للمعلم والأدوار التي يقوم بها اختلفت خلال عمليات التطوير التربوي من أكاديمي ملقن للمعرفة، إلى معلم صاحب رسالة ومهنة، وفي موجة الإصلاح الثالثة التي سادت العالم الغربي، وفي أمريكا على وجه التحديد، ظهر ما يعرف بمفهوم المساءلة المهنية القائم على مبدأ إعداد المعلمين وإجازتهم لمزاولة المهنة، وتقييم أدائهم ومراجعة أعمالهم باستمرار من قبل زملائهم ومديريهم، وتعهدهم بأن يظل التزامهم في المقام الأول لعملهم، وأن يستند تدريسهم على معايير مهنية محددة، بمعنى آخر فإن إصلاح التعليم يقوم على أساس ينظر فيه إلى المعلم على أنه مهني معرض للمساءلة المهنية فيحمله ذلك مسؤولية ما يعمل، ويكرس فيه الالتزام (الشيخ، ١٩٩٢).

ونظراً لما يُعرف بحركة المساءلة المهنية وظهور حركة المعايير، أصبح التركيز أكبر على المعايير المهنية كمحكات للحكم على أداء المعلم ومعظم الدول الكبرى في العالم وضعت معايير للعمل في ضوئها. فعلى سبيل المثال هناك في الولايات المتحدة الأمريكية معايير جمعية كاليفورنيا، ومعايير الرابطة الوطنية لتعليم الأطفال الصغار (NAEYC, 2005)، ومعايير الجمعية الوطنية لتعليم العلوم (NSTA, 2003) وغيرها من المعايير. وفي أستراليا أيضاً هناك اهتمام كبير بالمعايير المهنية للمعلمين ومنذ أواخر التسعينيات تقريباً، وكما جاء في ورقة عمل حول تطوير المعايير المهنية للمعلمين مقدمة من الجمعية الاسترالية للبيئة التعليمية في عام Australian Association for Environmental (2008) Education، هناك اهتمام متواصل على مستوى حكومي عالٍ بتطوير المعايير المهنية للمعلمين وباستمرار، وبمقارنتها بالمعايير الأمريكية ومعايير المملكة المتحدة، وفي مجملها فإن المعايير المهنية للمعلمين في استراليا تركز على أربعة محاور هي: معرفة مهنية متخصصة، ممارسة مهنية، قيم وأخلاقيات المهنة، علاقات مهنية متبادلة. وحسب الجمعية الاسترالية فإن الهدف من هذه المعايير هو رفع مكانة المعلم اجتماعياً، وتحديد معرفة وممارسات مهنية متخصصة لديه، وتطوير احترام وتقدير الذات لدى

المعلم (سمارة، ٢٠١٠).

ففي الأردن وفي ضوء التطوير التربوي المبني على الاقتصاد المعرفي وتماشياً مع حركة المساءلة المهنية، عقدت وزارة التربية والتعليم في شهر أيار من عام (٢٠٠٦) في عمان مؤتمر *المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً* ولمدة ثلاثة أيام، وبمشاركة كل من وزارة التربية والتعليم، والجامعات الأردنية، وعدد من الخبراء الدوليين الذين ساهموا بالمشاركة بخبراتهم. حيث هدف المؤتمر لمناقشة مسودة المعايير الموضوعة مسبقاً من قبل اللجنة ومناقشة تجارب دولية في تطوير المعايير وتوظيفها، وتم اعتماد المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً في صورتها النهائية والتي اشتملت على (٥٦) كفاية مضمنة في سبعة مجالات (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٦).

تنبهت وزارة التربية والتعليم في الأردن إلى أن هناك حاجة ضرورية إلى تحديد ما يجب على المعلم الأردني امتلاكه من معارف ومهارات واتجاهات، حتى تتحقق الأهداف المتوقعة من مشروع التطوير التربوي من أجل اقتصاد المعرفة، وعملت الوزارة على تشكيل فريق محوري مركزي من المديريات العامة في الوزارة لهذه الغاية، حيث تم وضع قائمة أولية بالكفايات اللازمة، وتم توزيعها على عينات من العاملين في مديريات الوزارة العامة ومديريات التربية والتعليم والمعلمين ومديري المدارس وعلى الجامعات الحكومية والخاصة، ثم قامَ الفريق بتعديل قائمة الكفايات في ضوء الملاحظات التي تم رصدها من العينات. ومن ثم شكلت الوزارة لجنة من موظفيها وأصحاب الاختصاص في الجامعات الحكومية، للموافقة على قائمة الكفايات بصورتها النهائية، إلا أن الوزارة اقترحت أن تُعاد صياغة هذه الكفايات على شكل معايير ليتم اعتمادها في إعداد المعلمين قبل الخدمة وأثناءها. وتمت الموافقة على هذه المعايير من قبل وزارة التربية والتعليم في شهر أيار من عام (٢٠٠٦) وتم وضع خطة إجرائية لتطبيق هذه المعايير بمشاركة الجامعات الأردنية، وعدد من الخبراء الدوليين وتم في المؤتمر مناقشة مسودة المعايير ومناقشة تجارب دولية في هذا المجال، وتوضيح الفلسفة التي تستند إليها المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً. وتم وضع إطار عام لعملية تنفيذ هذه المعايير وتطوير آليات من قبل الوزارة والجامعات لمتابعة ذلك، وقد حددت سبعة مجالات للمعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً في الأردن وهي: التربية والتعليم في الأردن، والمعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة، والتخطيط للتدريس، وتنفيذ التدريس، وتقييم تعلم الطلبة، والتطوير الذاتي، وأخلاقيات مهنة التعليم.

مشكلة الدراسة

في ضوء ما تم تقديمه عن عمليات التطوير التربوي والتي بدأت وزارة التربية والتعليم في الأردن بتنفيذها منذ عام ٢٠٠٣ ممثلة بمشروع التطوير التربوي نحو اقتصاد المعرفة (ERfKE1) Education Reform

(for Knowledge Economy). هذا البرنامج الذي يأتي كإحدى حلقات تطوير التعليم في الأردن قد شمل مجالات عدة: كتطوير السياسات التربوية، وتطوير المناهج، كما شمل تحسين المصادر المادية، مثل: الأبنية المدرسية، والتجهيزات التربوية والتوسع في تعليم ما قبل المدرسة لرياض الأطفال في المدارس الحكومية، استجابة للحاجات الاجتماعية للمتعلمين؛ ليكونوا قادرين على التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتوظيفها في حياتهم اليومية بسهولة ويسر؛ مما تطلب تغييراً في أدوار المعلم التقليدية في ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين؛ ليكون قادراً على استيعاب منجزات الثورة العلمية والتكنولوجية، مسلحاً بمهارات التفكير العلمي المنظم والمعرفة العلمية الشاملة، ومتمثلاً للقيم والاتجاهات التربوية الحديثة؛ لهذه الغاية عقد مؤتمر *المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيا* في عمان من عام ٢٠٠٦، بهدف الارتقاء بمستوى الجودة المهنية للمعلم الأردني؛ لذا كان لا بد من إجراء دراسات تقويمية وباستمرار للوقوف على حقيقة الارتقاء بمهنة التعليم، وبمدى تمثّل المعلمين — وهنا معلمو التربية الإسلامية — للمعايير الوطنية؛ وذلك نظراً للدور الهام الذي يقوم به معلم التربية الإسلامية، وفي هذه المرحلة الحساسة من العمر على وجه التحديد، والتي يُشكل الطالب فيها هويته الشخصية. تتميز التربية الإسلامية بشموليتها للروح والعقل والبدن؛ فمعلم التربية الإسلامية بالإضافة لتأثيره في البناء المعرفي للطالب، فهو كذلك يساعد في بناء المنظومة القيمية لديه، وفي ظل هذا الانفجار المعرفي والتكنولوجي الذي نواكبه أصبح معلم التربية الإسلامية كغيره من المعلمين مطالباً بأدوار مهنية جديدة تواكب هذا التطور، فكان لابد له من تمثّل هذه المعايير؛ وبناءً على ذلك، فقد جاءت هذه الدراسة بهدف الكشف عن مدى تمثل معلمي التربية الإسلامية للمعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيا في الزرقاء من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، ومن وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين؛ وبهذا يمكن صياغة مشكلة الدراسة على النحو الآتي: «**ما درجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً لدى معلمي التربية الإسلامية؟**».

أسئلة الدّراسة

في ضوء مشكلة الدراسة السابقة، صيغت الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما درجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً لدى معلمي التربية الإسلامية في المدارس التابعة لمديرية تربية الزرقاء من وجهة نظرهم؟

٢. ما درجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً لدى معلمي التربية الإسلامية في المدارس التابعة لمديرية تربية الزرقاء من وجهة نظر المديرين؟

٣. ما درجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً لدى معلمي التربية الإسلامية في المدارس التابعة لمديرية تربية الزرقاء من وجهة نظر المشرفين التربويين؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($p < .05$) بين متوسطات تقديرات المعلمين لدرجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً تعزى إلى متغيرات الدراسة: الجنس، الدرجة العلمية، الخبرة التدريسية؟

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة من أهمية الدور الذي يقوم به المعلم في العملية التعليمية، فالمعلم يواجه في عمره الوظيفي متغيرات شتى لا يمكن مواكبتها إلا بالتزود بالخبرات التي تؤهله لذلك؛ وهذا يتطلب منه تجديد معارفه ومهاراته باستمرار، والعمل وفق معايير محددة بعيداً عن العشوائية؛ من هنا جاءت فكرة المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً التي وضعتها وزارة التربية والتعليم في الأردن في العام ٢٠٠٦م. وفي ضوء ذلك تأتي هذه الدراسة للكشف عن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية للمعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيا؛ حيث من المؤمل أن تسهم هذه الدراسة في تقديم صورة عن واقع درجة تحقق هذه المعايير عند معلمي التربية الإسلامية. ويمكن أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة كل من:

- المسؤولين في وزارة التربية والتعليم؛ لمعرفة مدى فعالية وممارسة هذه المعايير عند معلمي التربية الإسلامية في الميدان التربوي وعلاقتها ببعض المتغيرات.
- معلمي التربية الإسلامية في وزارة التربية والتعليم؛ بتزويدهم بتغذية راجعة هادفة عن آرائهم أنفسهم ومديريهم ومشرفيهم حول مدى ممارستهم للمعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيا.
- طلبة المدارس حيث إن ممارسة معلمي التربية الإسلامية للمعايير الوطنية بدرجة مرتفعة تنعكس إيجابا على طريقة تدريس وتقييم معلمي التربية الإسلامية لهؤلاء الطلبة.
- برامج التنمية المهنية التي يحتاجها معلمو التربية الإسلامية وذلك من أجل المواءمة بين هذه المعايير وبرامج إعداد المعلمين في الجامعات من أجل استخدام أفضل لها أثناء الخدمة.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

المرحلة الثانوية

هي المرحلة التي تشمل الصف الأول الثانوي والثاني الثانوي في نظام التربية والتعليم في الأردن.

معلمو التربية الإسلامية

وهم المعلمون والمعلمات الذين يحملون مؤهلاً أكاديمياً، والمعينون في وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي ٢٠٠٩ — ٢٠١٠ والذين يدرّسون الصفوف الثانوية في مديرية التربية وتعليم الزرقاء.

المشرفون التربويون

وهم المشرفون والمشرفات المعينون في وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي ٢٠٠٩ — ٢٠١٠ في قسم الإشراف والتأهيل التربوي، ويوكل إليهم متابعة أداء معلمي التربية الإسلامية في مدارسهم.

المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً

هي المعايير التي تمت الموافقة عليها من قبل

وزارة التربية والتعليم في المؤتمر الذي عقد في أيار من عام (٢٠٠٦) وتمت المصادقة عليها من قبل وزارة التعليم العالي والجامعات الأردنية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٦).

وحددت بسبعة مجالات هي:

المجال الأول: التربية والتعليم في الأردن.

المجال الثاني: المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة.

المجال الثالث: التخطيط للتدريس.

المجال الرابع: تنفيذ التدريس.

المجال الخامس: تقييم تعلم الطلبة وتقييم التدريس.

المجال السادس: التطوير الذاتي.

المجال السابع: أخلاقيات مهنة التعليم.

درجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً لدى المعلمين والمعلمات

تقاس باستجابات أفراد العينة لفقرات الاستبانة المعدّة لتحديد التقديرات لدرجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً لدى المعلمين.

محددات الدراسة

للدراسة مجموعة من المحددات تتلخص في الآتي:

- أجريت هذه الدراسة على معلمي التربية الإسلامية التابعين لمديرية التربية والتعليم في محافظة الزرقاء في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠ في الأردن ومديريهم ومشرفيهم التربويين.
- جمعت بيانات الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠.
- تعتمد نتائج الدراسة على صدق الاستبانة التي طورت لجمع البيانات وما قام به الباحثان من إجراءات لتطبيق أداة الدراسة.

متغيرات الدراسة

١ – المتغيرات المستقلة: تضمنت الدراسة متغيرات مستقلة هي: جنس المعلم (ذكر، أنثى)، وخبرة المعلم في التدريس (أقل من ٥ سنوات، ٥ – ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات)، والمؤهل العلمي للمعلم (بكالوريوس، بكالوريوس ودبلوم التربية، ماجستير فأكثر)، والوظيفة (معلم، مدير، مشرف)

٢ – المتغير التابع: درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية للمعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيا.

الدراسات السابقة

لقد تم الاطلاع على البحث التربوي بمصادره المتنوعة، وتبين أن هناك الكثير من الدراسات التي تناولت عناصر العملية التربوية، وخاصة الدراسات التي عُنيت بممارسات المعلم وأدواره المهنية؛ وذلك من حيث امتلاك المعلمين لها أو من حيث مدى ممارستهم الواقعية لها. بعض الدراسات عنيت بالكفايات التعليمية للمعلمين، وبعضها تناول الاحتياجات التدريبية للمعلمين، وقد تبين من الدراسات الحديثة أن هناك اهتماماً واضحاً بما يُعرف بالمعايير المهنية للمعلمين في الأردن، وفي غيرها من الدول، ومن هذه الدراسات:

أجـرت سمـارة (٢٠١٠) دراسـة هـدفت إلى معرفة درجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً لـدى معلمـي ومعلمـات المرحلـة الأساسـية الـدنيا في المدارس التابعة لمديرية تربية لواء الرصيفة في الأردن، من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر مديريهم.وقد تكونت عينة الدّراسة من (٢٩٨) معلماً ومعلمة، و(٤١) مديراً ومـديرة. ولتحقيـق أغـراض هـذه الدراسة تم استخدام استبانة المعـايير الوطنيـة لتنميـة المعلمـين مهنيـاً، والـتي اشتملت على (٥٦) بنداً موزعة على سبعة مجالات، بعد التحقق من صدقها وثباتها. كشفت نتائج الدراسة عن أن درجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً لدى المعلمين من وجهة نظرهم كانت بدرجة مرتفعة؛ حيـث جـاء معيـار أخلاقيـات مهنـة التعلـيم في الرتبـة الأولى، وجاء في الرتبة الأخيرة معيار التطوير الـذاتي. كمـا أظهـرت النتـائج أن درجـة تحقـق المعـايير الوطنيـة لتنميـة المعلمـين مهنيـاً لـدى المعلمـين مـن وجهـة نظـر مـديريهم كانـت مرتفعـة؛ وجـاء في الرتبـة الأولى معيـار المعرفـة الأكاديميـة والبيداغوجيـة الخاصـة، وأخلاقيـات مهنـة التعليم، وجـاء في الرتبـة الأخيرة معيـار التطـوير الـذاتي. وأظهـرت الدّراسـة كـذلك وجـود فـروق ذات دلالـة إحصـائية بـين تقـديرات المعلمـين والمـديرين في تحديدهم لدرجة تحقق المعايير الوطنية لدى المعلمين، في مجـال المعرفـة الأكاديميـة والبيداغوجيـة الخاصـة فقـط ولصالح المعلمين. كما أظهـرت عـدم وجـود فـروق ذات دلالـة إحصـائية في درجـة تحقـق المعـايير الوطنيـة لتنميـة المعلمـين مهنيـاً عنـد المعلمـين تعـزى لـمتغيرات النـوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي والخبرات التدريسية.

وأجـرى الـزعبي والسـلامات (٢٠١٠) دراسـة هـدفت إلى استقصـاء مـدى امـتلاك معلمـي العلـوم للمعـايير الأردنيـة لتنميـة المعلمـين مهنيـاً، مـن وجهـة نظرهم ومن وجهة نظر مـديري المدارس ومشرفي مـادة العلوم. حيـث تكونـت عينـة الدراسـة مـن (٥٠) معلماً ومعلمة و(٢٠) مدير مدرسة و(٢٠) مشرفاً تربوياً لمادة العلـوم، تم اختيـارهم بطريقـة عشـوائية. اسـتخدم الباحثان أداة على شكل استبانة اشتملت على سبعة مجالات للمعايير الأردنية لتنمية المعلمين مهنياً. وأظهرت النتائج أن المجال الخامس (تقويم تعلم الطلبة) حاز على أعلـى نسـبة مئويـة في حـين حـاز المجـال الأول (التربيـة والتعليم في الأردن) على أقل نسبة مئويـة. وأظهـرت النتـائج عـدم وجـود فـروق ذات دلالـة إحصـائية تُعـزى للخبرة. بينما أظهـرت النتـائج وجـود فـروق ذات دلالـة إحصائية تُعزى لمتغير الوظيفة.

وقـام حـداد (٢٠٠٨) بدراسـةٍ هـدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي لتطوير كفايات تعليمية لمعلمي ومعلمات الأحياء في المرحلة الثانوية، في ضـوء المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً في الأردن. استخدم الباحث أداتين: الأولى استبانة تقدير معلمي ومعلمـات الأحياء لممارساتهم للكفايات التعليمية، والثانية بطاقة ملاحظة ممارسة معلمي ومعلمـات الأحيـاء للكفايـات التعليميـة. تكونـت عينـة الدراسـة الأولى مـن (١٤٠)

معلماً ومعلمة لمادة الأحياء في محافظة إربد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وتكونت العينة الثانية من (١٣) معلماً ومعلمة هم بحاجة إلى التدريب من عينة الدراسة الأولى. درب أفراد عينة الدراسة على البرنامج التدريبي لمدة (٢٤) ساعة على مدى ستة أيام وكانت النتائج: قدّر المعلمون والمعلمات المستوى الكلي لممارستهم للكفايات التعليمية المشتملة في استبانة الدراسة بنسبة عالية. وكان تقدير مستوى ممارسة (٢٨) كفاية بنسبة عالية، و(٣) كفايات بنسبة متوسطة، و(٧) كفايات بنسبة متدنية. وتبين أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين النسب المئوية لتقدير ممارسة المعلمين والمعلمات للكفايات باختلاف الجنس، إلا في معيار المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة ولصالح المعلمات. وباختلاف المؤهل العلمي إلا في معيار المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة ولصالح المعلمين والمعلمات ذوي المؤهلين (بكالوريوس + دبلوم في التربية، والماجستير فأكثر)، أو باختلاف خبراتهم إلا في معياري المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة، وتنفيذ التدريس، ولصالح الخبرة (١٠) سنوات فأكثر. واختلف تقدير معلمي ومعلمات عينة الدراسة الذين دُربوا بالبرنامج التدريبي لممارستهم الكفايات التعليمية كأثر للتدريب بالبرنامج، كما اختلف التقدير الملاحظ لممارستهم للكفايات التعليمية التي هم بحاجتها كأثر للتدريب.

وفي دراسة قام بها الأحمد (٢٠٠٦) هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلم التربية الإسلامية في الصفوف العليا (٤ – ٦) في المرحلة الابتدائية في مدينة جدة، تكونت عينة الدراسة من (١٨٥) معلماً و(٢٥) مشرفاً. أداة البحث استبانة تم التأكد من صدقها وثباتها تضمنت في صورتها النهائية (٧٠) فقرة موزعة على خمسة مجالات هي (التخطيط، التنفيذ، الوسائل التعليمية، الإدارة الصفية والتعامل مع الطلبة، التقويم). بينت الدراسة أن الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية في الصفوف العليا (٤ – ٦) بالمرحلة الابتدائية في مدينة جدة من وجهة نظر المعلمين: حازت الفقرة «التعرف على أنواع الوسائل التعليمية المناسبة لمادة التربية الإسلامية» من مجال الوسائل التعليمية على أعلى تقدير لنسبة الاحتياج في حين كان أقل تقدير لنسبة احتياج للفقرة «ربط موضوعات الدرس بخبرات التلاميذ السابقة». كما بينت الدراسة أن الاحتياجات التدريبية للمعلمين من وجهة نظر المشرفين: حصلت الفقرة «تنويع المثيرات لاستثارة دافعية التلاميذ وجذب انتباههم» من مجال التنفيذ على أعلى تقدير لنسبة احتياج، في حين كان أقل تقدير لنسبة احتياج للفقرة «إشراك التلاميذ في إعداد الوسائل التعليمية بما يتناسب مع قدراتهم» من مجال الوسائل التعليمية. كما بينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المشرفين وبين تقديرات المعلمين للاحتياجات التدريبية لصالح المشرفين في جميع المجالات، ما عدا مجال التخطيط اليومي

للتدريس، حيث كانت التقديرات متقاربة. كما بينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين في تحديد الاحتياجات التدريبية تعزى للمؤهل (بكالوريوس، دبلوم). وبينت كذلك عدم وجود فروق في تقديرات المعلمين للاحتياجات التدريبية تعزى للمؤهل (تربوي، غير تربوي) إلا في مجال التقويم لصالح المؤهلين تربويا. كما بينت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تقديرات المعلمين للاحتياجات التدريبية تعزى لسنوات الخبرة إلا في مجال التقويم لصالح ذوي الخبرة أقل من خمس سنوات.

وأجرى البداح (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى معرفة مدى توفر الكفايات التعليمية لدى معلمي التربية الإسلامية بالحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية؛ ولتحقيق أغراض الدراسة أعد الباحث استبانة ضمنها (٦٧) كفاية من الكفايات التعليمية لمعلمي التربية الإسلامية وذلك بعد التأكد من صدقها وثباتها. عينة الدراسة تكونت من (٣٣) من مشرفي التربية الإسلامية و(٨٧) مديراً من مدراء المدارس الابتدائية وبذلك يكون حجم العينة (١٢٠) وجميعهم يتبعون إدارة التربية والتعليم بمدينة الرياض. أظهرت النتائج أن الكفايات التعليمية التي شملتها الاستبانة تعد متوفرة لدى معلمي التربية الإسلامية حيث بلغ المتوسط العام لمدى توفر الكفايات (٧٤,٦٧٪) وجاءت درجات التوفر للكفايات كالآتي: فقد ظهر من النتائج أن (١١) كفاية حصلت على درجة توفر كبيرة، و(٤٩) كفاية حصلت على درجة توفر متوسطة، و(٧) كفايات حصلت على درجة توفر قليلة. أظهرت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المشرفين التربويين والمدراء في مدى توفر كفايات التخطيط الفصلي لصالح المدراء. وأظهرت كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المشرفين التربويين والمدراء في مدى توفر كفايات التخطيط اليومي للدرس. كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المشرفين والمديرين في مدى توفر الكفايات المهنية والعلمية لتنفيذ الدرس.كما أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المشرفين والمعلمين في مدى توفر كفايات إدارة الصف وضبطه. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المشرفين والمديرين في مدى توفر كفايات استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية لصالح المدراء. كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً بين المشرفين التربويين والمدراء في مدى توفر كفايات التقويم لصالح المدراء.

وقامت زيونتس وأخريات (Zionts et. al., 2006) بدراسة هدفت إلى معرفة تصورات المعلمين للمعايير المهنية من حيث أهميتها وسهولة تطبيقها. وذلك حسب معايير (NCATE) وهو المجلس الاستشاري العالمي لبرامج تعليم المعلم، و(CEC) وهو المجلس الاستشاري العالمي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. تكونت عينة الدراسة من (١٢٩) معلم تلميذ أي معلم تحت التجربة من خريجي إحدى الجامعات الشمالية في

ولاية ميتشغان ؛ حيث تم توزيع استبيان عليهم عاد منها (٦٧) استبياناً. أداة الدراسة عبارة عن استبانة تم تضمينها (٦٣) بنداً موزعة في سبع مجموعات أُخذت بشكل مباشر من قائمة المعايير الخاصة بالمتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة (CEC, 2000) وهي: الفلسفة والتاريخ والمؤسسات القانونية للتعليم الخاص، وخصائص المتعلمين، والمساعدة والتحليل والتقييم، والمحتوى التعليمي والممارسة، والتعامل مع الطالب والمهارات الاجتماعية، والتواصل والتعاون بين الزملاء، والممارسات المهنية والأخلاقية. أظهرت نتائج الدراسة أن معايير (CEC) من حيث الأهمية تنحصر بين مهمة ومتوسطة الأهمية، ولكن بالمقابل هناك صعوبة عالية في تطبيقها. وعزت الباحثات الاختلافات في تصنيف المعايير إلى الاختلاف الثقافي والمادي بين المعلمين من جهة، وعدم اهتمام المعلمين بتطوير هذه المعايير من جهة أخرى.

في دراسةٍ أجراها خصاونة وآخرون (Khasawneh et. al., 2006) هدفت إلى قياس تصورات طلبة التعليم المهني فيما يتعلق بتطبيق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً من قبل معلميهم في الفصول الدراسية. تكونت عينة الدراسة من (٢٨٠) طالباً من طلبة التعليم المهني في ثلاث جامعات رسمية هي (الجامعة الأردنية، والجامعة الهاشمية، وجامعة اليرموك) تم اختيارها بالطريقة العنقودية العشوائية. صممت أداة الدراسة بالاستناد إلى المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً في الأردن (٢٠٠٦)؛ حيث اشتملت على سبعة أبعاد تتضمن (٥٢) بنداً.أشارت نتائج الدراسة إلى أن تصورات الطلبة في التعليم المهني حول تطبيق المعايير الوطنية للتنمية المهنية من قبل معلميهم كانت بشكل عام من متوسطة إلى عالية، وكان هناك اتفاق على أن تصورات الطلبة حول تطبيق معيار التربية والتعليم في الأردن ومعيار أخلاقيات المهنة بدرجة مرتفعة. في حين كانت التصورات حول تطبيق باقي المعايير بدرجة متوسطة. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تصورات طلبة التعليم المهني نحو تطبيق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً من قبل معلميهم تعزى إلى الجنس. وعدم وجود فروق بين الجامعات الثلاثة في التصورات حول تطبيق المعايير في مجالات المعرفة البيداغوجية الخاصة، وتنفيذ التدريس، وتقييم تعلم الطلبة والتدريس، والتطوير الذاتي، بينما وجدت فروق بين الجامعات الثلاث حول تطبيق المعايير في مجالات التربية والتعليم في الأردن، والتخطيط للتدريس، وأخلاقيات المهنة.

نلاحظ من الدراسات السابقة أن الدراسات التي تناولت المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً في الأردن، ومدى امتلاك المعلمين لهذه المعايير هي دراسة سمارة (٢٠١٠)، ودراسة الزعبي والسلامات (٢٠١٠)، ودراسة خصاونة وآخرين.(Khasawneh et. al., 2006) دراسة حداد (٢٠٠٨) تناولت تطوير الكفايات التعليمية

لـدى المعلمـين، مـن خـلال برنـامج تـدريبي في ضـوء المعـايير الوطنيـة لتنميـة المعلمـين مهنيـاً. تناولـت بعـض الدراسـات الأدوار الجديـدة الـتي يقـوم بهـا المعلمـون في ضـوء حركـة المعـايير كدراسـة خصـاونة وآخـرين (Khasawneh et. al. ,2006). وأشـارت بعـض الدراسـات إلى الاحتياجـات التدريبيـة لمعلمـي التربيـة الإسلامية؛ وذلك من وجهة المشرفين التربويين والمدراء كدراسـة الأحمـدي (٢٠٠٦)، وبعـض الدراسـات إلى مـدى تـوفر الكفايـات التعليميـة لـدى معلمـي التربيـة الإسـلامية كدراسـة البـداح (٢٠٠٦). كمـا أن بعـض الدراسـات تناولـت تصـورات المعلمـين حـول المعـايير المهنيـة مـن حيـث أهميتهـا وسـهولة تطبيقهـا، كدراسـة زيونتس وأخريات (Zionts et. al., 2006).

وتختلف هذه الدراسة عن غيرها من الدراسـات الـتي تناولـت المعـايير الوطنيـة لتنميـة المعلمـين مهنيـاً؛ حيثُ تناولـت شريحة هامة جداً من المعلمين ألا وهـم معلمـو التربيـة الإسـلامية للمرحلـة الثانويـة؛ وذلـك لأهميـة الـدور الـذي يقـوم بـه معلـم التربيـة الإسـلامية بالإضافة للدور المعرفي والعلمي الذي يساعد على بنائه في النظام المعرفي للطالب، فهو كـذلك يعمـل علـى بنـاء منظومة قيمية لدى الطالب، وفي هذه المرحلة الهامة من العمـر فالتربيـة الإسـلامية كمـا ذكرنـا مـن قبـل تتميـز بشـموليتها للعقـل والبـدن والـروح. أمـا دراسـة سمـارة (٢٠١٠) فقد تناولت معلمي المرحلة الأساسية الـدنيا، ودراسـة (الـزعبي والسـلامات) فقـد تناولـت معلمـي العلـوم في المرحلـة الأساسـية العليـا، في حـين أن دراسـة (حداد) قد تناولت معلمي الأحياء للمرحلة الثانوية، أما دراسة (خصـاونة وآخرون) فقـد تناولـت تصـورات طلبة الجامعات الرسمية حول مدى تطبيـق هـذه المعـايير من قبل معلميهم في الصفوف، وهـذه هـي الدراسـات الوحيـدة الـتي تناولـت المعـايير الوطنيـة لتنميـة المعلمـين مهنياً.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدّراسة

تكـوّن مجتمـع الدراسـة مـن جميـع معلمـي ومعلمات المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية التابعة لمديريات تربية محافظة الزرقاء (مديرية الزرقـاء الأولى، مديرية الزرقاء الثانية، مديرية الرصيفة) والبالغ عددهم (٢١١) معلمـاً ومعلمـة، مـنهم (١٢٠) معلمـة و(٩١) معلمـاً؛ وذلـك حسـب إحصـائيات قسـم التخطـيط التربـوي لمديريـة التربيـة والتعلـيم في محافظـة الزرقـاء في الفصـل الثـاني مـن العـام الدراسـي ٢٠٠٨/٢٠٠٩، ومديريهم ومشرفيهم التربويين.

عينة الدراسة

يعتـبر مجتمـع الدراسـة بالنسـبة للمعلمـين والمعلمـات هـو عينتهـا؛ وقـد تم اسـتثناء (٢٥) معلمـاً ومعلمـة، اتخـذت كعينـة اسـتطلاعية لغايـات تحديـد معامل ثبات الأداة، وبعد توزيـع الاستبانات عـاد منهـا (١٤٣) استبانة شكلت عينة الدراسة. في حين تألفت

عينة المديرين من (٣٦) مدير مدرسة، أما عينة المشرفين فتألفت من (١١) مشرفاً تربوياً.

أداة الدّراسة

ولتحقيق أغراض هذه الدراسة قام الباحثان بتصميم أداة للدراسةِ، وهي عبارة عن استبانة تتضمن المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً، حيث تألفت من جزأين: الجزء الأول اشتمل على البيانات الشخصية لأفراد العينة (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية)، والجزء الثاني اشتمل على المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً والبنود المدرجة تحت كل مجال، حيث تكونت أداة الدراسة من سبعة مجالات هي: مجال التربية والتعليم في الأردن (٧) معايير، مجال المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة (٥) معايير، مجال التخطيط للتدريس (٦) معايير، مجال تنفيذ التدريس (٩) معايير، مجال تقويم تعلم الطلبة (٨) معايير، مجال التطوير الذاتي (١٠) معايير، مجال أخلاقيات مهنة التعليم (١١) معيارا.

وقد صممت الاستبانة وفق مقياس ليكرت الخماسي؛ توزعت عليه استجابات أفراد العينة على النحو الآتي: (١) «لا أوافق بشدة»، (٢) «لا أوافق»، (٣) «محايد»، (٤) «أوافق»، (٥) «أوافق بشدة» وذلك للحكم على درجة ممارسة كفايات المجال من وجهة نظر المعلمين. بعد الرجوع إلى الأدب التربوي اعتمد الباحثان المعايير التالية لتصنيف درجة تحقق المعايير لدى المعلمين من وجهة نظرهم إلى (قليلة، متوسطة، مرتفعة، مرتفعة جداً) حسب متوسطات إجابات أفراد العينة لكل فقرة؛ وبذلك تكون المستويات الأربعة على النحو الآتي: الفقرة التي يبلغ المتوسط الحسابي للعلامات فيها ٤،٥ فأكثر تكون بدرجة مرتفعة جداً. الفقرة التي يتراوح المتوسط الحسابي للعلامات فيها بين ٣،٥ – ٤،٤٩ تكون بدرجة مرتفعة. الفقرة التي يتراوح المتوسط الحسابي للعلامات فيها بين ٢،٥ – ٣،٤٩ تكون بدرجة متوسطة. الفقرة التي يبلغ المتوسط الحسابي للعلامات فيها أقل من (٢،٥) تكون بدرجة قليلة.

صدق أداة الدراسة وثباتها

– اعتمد الباحثان في تحديد صدق الأداة على ما يعرف بالصدق المنطقي؛ وهو اعتماد رأي المحكمين المختصين الممثلين بهيئة مكونة من أحد عشر أستاذاً في المناهج وطرق التدريس، والقياس والتقويم، وعلم النفس التربوي، والإدارة التربوية، واللغة العربية من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الهاشمية وجامعة البلقاء التطبيقية، وتم إجراء التعديلات المقترحة.

– تم حساب معامل الثبات وفقا لمعادلة كرونباخ الفا (Cronbach's Alpha) لتقديرات عينة استطلاعية مكونة من (٢٥) معلماً من معلمي التربية الإسلامية للعام الدراسي ٢٠٠٩ – ٢٠١٠. حيث بلغ معامل الثبات (٠،٩٤)، وهو معامل ثبات يمكن الوثوق به.

منهج الدراسة

اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي (المسحي

التحليلي) والذي يتناسب وطبيعتها، بهدف التعرف إلى درجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً لدى معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في المدارس التابعة لمحافظة الزرقاء. للإجابة عن الأسئلة الأول والثاني والثالث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين لدرجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً من وجهة نظرهم، ومن وجهة نظر مديريهم، والمشرفين التربويين. وللإجابة عن السؤال الرابع تمّ استخدام اختبار(ت) الإحصائي وتحليل التباين الأحادي (ANOVA) واختبار شيفيه لتحديد ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية. علماً بأنه قد تم اعتماد قيمة ($p <.05$) لوصف الأثر الدال إحصائياً.

نتائج الدراسة وتفسيراتها

للإجابة عن أسئلة الدراسة الأول، والثاني، والثالث؛ حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامة استجابات كل من معلمي التربية الإسلامية والمديرين والمشرفين التربويين على كل مجال من مجالات المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً السبعة كما في الجدول رقم (١).

الجدول رقم (١). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي التربية الإسلامية والمشرفين والمدراء لكل مجال من مجالات المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً.

مجالات المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً	المعلمون		المشرفون		المدراء	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التربية والتعليم في الأردن	٤,٠٦	٠,٧٧	٣,٨٣	١,٠٥	٤,٠٦	٠.٨٠
المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة	٤,٢٥	٠,٦٦	٤,٠٠	٠.٨٩	٤,١٥	٠.٨١
التخطيط للتدريس	٤,٠٤	٠,٨٤	٤,٢٢	٠.٧٥	٣,٨٤	١,٠٨
تنفيذ التدريس	٤,٤٣	٠,٦٣	٤,٠٥	٠.٦٩	٤,٢٠	٠.٨١
تقويم تعلم الطلبة	٤,١٦	٠,٧٨	٤,٠١	١,٠٦	٤,٠٦	١,٠٤
التطور الذاتي	٤,١٢	٠,٦٦	٤,٠٨	٠.٦٩	٤,٠٨	٠.٨٤
أخلاقيات مهنة التعليم	٤,٣٥	٠,٦٠	٤,٠٣	٠.٩١	٤,٢٣	٠.٩٤

أولاً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول وتفسيرها:

ينص السؤال الأول على «ما درجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً لدى معلمي التربية الإسلامية في المدارس التابعة لمديرية تربية الزرقاء من وجهة نظرهم؟».

ويتبين من الجدول رقم (١) أن درجة تحقق

المعايير من وجهة نظر المعلمين كانت مرتفعة. وجاء أعلى متوسط حسابي لمجال تنفيذ التدريس بمتوسط بلغ (٤,٤٣)؛ ويمكن تبرير ذلك بأن معلمي التربية الإسلامية يعتبرون أن صميم عملهم هو تنفيذ التدريس خاصة معلمي المرحلة الثانوية، والتي تعتبر مرحلة حاسمة في مستقبل الطالب؛ فالمعلم يتحمل مسؤولية تهيئة الطالب لامتحان الثانوية العامة، كما يتم متابعة تنفيذ التدريس بصورة فاعلة من قبل المديرين من خلال نموذج يسمى ما قطع من المنهاج، معد من قبل الوزارة ويطلب من المعلمين تعبئته بشكل دوري، بالإضافة إلى متابعة مدراء المدارس لذلك على دفتر التحضير اليومي باعتباره مشرفاً مقيماً في المدرسة، كما تتم متابعة تنفيذ التدريس من قبل مشرفي التربية الإسلامية.

ثانياً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني وتفسيرها:

ينص السؤال الثاني على «**ما درجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً لدى معلمي التربية الإسلامية في المدارس التابعة لمديرية تربية الزرقاء من وجهة نظر المديرين؟**».

ويتبين من الجدول رقم (١) أن درجة تحقق المعايير من وجهة نظر المديرين كانت مرتفعة وجاء أعلى متوسط حسابي لمجال أخلاقيات مهنة التعليم بمتوسط بلغ (٤,٢٣)؛ ويعتبر ذلك شهادة للمعلم من قبل مديره، فالمعلم لم يزك نفسه وركزت استجابته على تنفيذ التدريس؛ في حين جاءت استجابات المديرين لتؤكد أن معلمي التربية الإسلامية ملتزمون بأخلاقيات مهنة التعليم؛ وهذا يعني أن معلم التربية الإسلامية بالتزامه بأخلاقيات مهنة التعليم يمثل القدوة الحسنة لتلاميذه ولزملائه وذلك بشهادة مديره.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث وتفسيرها:

ينص السؤال الثالث على «**ما درجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً لدى معلمي التربية الإسلامية في المدارس التابعة لمديرية تربية الزرقاء من وجهة نظر المشرفين التربويين؟**».

كما يتبين من الجدول رقم (١) أن درجة تحقق المعايير من وجهة نظر المشرفين التربويين كانت مرتفعة. وجاء أعلى متوسط حسابي لمجال التخطيط للتدريس بمتوسط بلغ (٤,٢٢)؛ ويمكن تبرير ذلك بأن طبيعة عمل المشرفين التقليدية هي متابعة الخطط الدراسية للمعلمين سواء الخطط الفصلية، أو خطط التدريس اليومي التي يتابعها المشرف خلال زيارته للمعلمين في المدارس، كما أن المشرفين التربويين يعقدون باستمرار من خلال مديرياتهم ورش عمل للمعلمين حول استراتيجيات التخطيط للتدريس، ومن ثم تتم متابعة تطبيق هذه الاستراتيجيات في الميدان.

رابعاً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرابع وتفسيرها:

للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع والذي ينص على «**هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($p < .05$) بين متوسطات تقديرات**

المعلمين لدرجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً تعزى إلى متغيرات الدراسة: الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية؟».

استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) لعينتين مستقلتين لتقصي دلالة الفروق بين متوسطي تقديرات معلمي التربية الإسلامية لدرجة تحقق كل من المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً في ضوء متغير الجنس كما في الجدول (٢). كما استخدم تحليل التباين الأحادي لتحديد أثر كل من المؤهل العلمي، والخبرة التدريسية في تقدير معلمي التربية الإسلامية لدرجة تحقق كل من المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً كما هو موضح في الجداول (٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦).

الجنس

استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) لعينتين مستقلتين لتقصي دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات معلمي التربية الإسلامية لدرجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً، في ضوء متغير الجنس وكما هو موضح في الجدول (٢).

الجدول رقم (٢). نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة الدّراسة من المعلمين عن المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً وكل مجالاتها في ضوء متغير الجنس.

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
التربية والتعليم في الأردن	معلمين	٧٢	٤,٠٧	٠,٨١	٠,٠٧٠	١٤٣	٠,٩٤
	معلمات	٧١	٤,٠٦	٠,٧٣			
المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة	معلمين	٧٢	٤,٢٣	٠,٦٥	٠,٣٨٥	١٤٣	٠,٧٠
	معلمات	٧١	٤,٢٧	٠,٦٧			
التخطيط للتدريس	معلمين	٧٢	٣,٩٩	٠,٩١	٠,٧٦	١٤٣	٠,٤٤
	معلمات	٧١	٤,٠٩	٠,٧٧			
تنفيذ التدريس	معلمين	٧٢	٤,٢٧	٠,٦٨	١,٥٦	١٤٣	٠,١٢
	معلمات	٧١	٤,٤٣	٠,٥٠			
تقويم تعلم الطلبة	معلمين	٧٢	٤,٠٨	٠,٨٧	١,٢٠	١٤٣	٠,٢٢
	معلمات	٧١	٤,٢٣	٠,٦٧			
التطوير الذاتي	معلمين	٧٢	٤,١٨	٠,٦٤	١,١٤	١٤٣	٠,٢٥
	معلمات	٧١	٤,٠٣	٠,٦٨			
أخلاقيات مهنة التعليم	معلمين	٧٢	٤,٤٦	٠,٦٠	٠,٥٠	١٤٣	٠,٦١
	معلمات	٧١	٤,٤٠	٠,٦٧			
الكلي	معلمين	٧٢	٤,١٨	٠,٥٧	٠,٤٤	١٤٣	٠,٦٥
	معلمات	٧١	٤,٢٢	٠,٤٧			

بالنظر إلى الجدول رقم (٢) يتبين من المتوسطات أن مجال أخلاقيات مهنية التعليم حصل على أعلى متوسط حسابي بالنسبة للمعلمين الذكور حيث بلغ (٤.٤٦)؛ ويمكن تفسير ذلك أن معلمي التربية الإسلامية يحاولون أن يكونوا قدوة لطلبتهم في هذه المرحلة العمرية الحساسة، وكأن معلم التربية الإسلامية يتمثل قول الله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لِمَ تَقُولُونَ مَا لَا تَفۡعَلُونَ ۝ كَبُرَ مَقۡتًا عِندَ ٱللَّهِ أَن تَقُولُواْ مَا لَا تَفۡعَلُونَ ﴾ (الصف: ٢ – ٣)، وقوله تعالى: ﴿ أَتَأۡمُرُونَ ٱلنَّاسَ بِٱلۡبِرِّ وَتَنسَوۡنَ أَنفُسَكُمۡ وَأَنتُمۡ تَتۡلُونَ ٱلۡكِتَٰبَۚ أَفَلَا تَعۡقِلُونَ ﴾ (البقرة: ٤٤).

وحصل مجال تنفيذ التدريس على أعلى متوسط حسابي بالنسبة للإناث وبمتوسط حسابي بلغ (٤.٤٣) ويمكن تفسير ذلك أن الإناث يعتبرن أن صميم عملهن هو إنجاز وتنفيذ التدريس. وبالنظر إلى الجدول رقم (٢) يتبين أن أقل متوسط حسابي للذكور كان على مجال التخطيط للتدريس وبمتوسط حسابي (٣.٩٩) ويمكن تفسير ذلك بأن المعلمين الذكور يعتبرون التخطيط عملاً روتينياً يثقل كاهل المعلم ولا داعي له، وأن المعلم الخبير يستطيع أن يقدم أفضل ما لديه لطلبته دون الالتزام بالتخطيط. في حين كان أقل متوسط حسابي بالنسبة للإناث في مجال التطوير الذاتي وبمتوسط حسابي بلغ (٤.٠٣)؛ ويمكن أن يُعزى ذلك لأسباب اجتماعية، ففي الغالب أن الإناث يكتفين بالدرجة العلمية الأولى باعتبار ذلك تأميناً لمستقبلها، ثم تنخرط في الحياة الزوجية فتكثر المسؤوليات وتجد نفسها غير قادرة على التوفيق بين تطوير ذاتها مهنياً وبين متطلبات أسرتها. وكذلك يتبين من الجدول رقم (٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين تعزى لمتغير الجنس.

الجدول رقم (٣). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين والمعلمات لدرجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً وكل من مجالاتها وفقاً لمتغير الخبرة.

المجال		الخبرة							
		أقل من خمس سنوات		٥ – ١٠ سنوات		أكثر من ١٠ سنوات		المجموع	
	العدد	(٣٦)		(٤١)		(٦٦)		(١٤٣)	
		متوسط حسابي	انحرف معياري	متوسط حسابي	انحرف معياري	متوسط حسابي	انحرف معياري	متوسط حسابي	انحراف معياري
التربية والتعليم في الأردن		٤,١٥	٠,٦٤	٣,٩٢	٠,٨٠	٤,١٠	٠,٨٢	٤,٠٦	٠,٧٧
معرفة أكاديمية وبيداغوجية		٤,٢٨	٠,٥٢	٤,١١	٠,٨١	٤,٣١	٠,٦١	٤,٢٥	٠,٦٦
التخطيط للتدريس		٣,٨١	٠,٨٨	٤,٠٦	٠,٧٣	٤,١٥	٠,٨٨	٤,٠٤	٠,٨٤
تنفيذ التدريس		٤,٢٨	٠,٤٨	٤,٣٣	٠,٥٣	٤,٤٠	٠,٦٩	٤,٣٥	٠,٦٠
الطلبة تقويم تعلم		٣,٨٩	٠,٨٢	٤,١٩	٠,٦٣	٤,٢٧	٠,٨١	٤,١٦	٠,٧٨
التطوير الذاتي		٣,٩٨	٠,٥٧	٤,٠٩	٠,٧٢	٤,٢٢	٠,٦٧	٤,١٢	٠,٦٦
أخلاقيات مهنة التعليم		٤,٤٥	٠,٥٥	٤,٣١	٠,٧٢	٤,٥٠	٠,٦١	٤,٤٣	٠,٦٣

بالنظر إلى الجدول رقم (٣) يتبين أن أعلى متوسط حسابي كان للمجال السابع وهو أخلاقيات مهنة التعليم وبمتوسط حسابي ٤.٥٠ عند أصحاب الخبرة التي تزيد عن (١٠) سنوات. ويمكن تفسير ذلك أن أصحاب الخبرة الطويلة قد حصلوا من خلال خبرتهم على تجارب كثيرة، بعيدا عن الحماس الزائد أو الاستهتار المخل بأخلاقيات المهنة، فضلا على أنهم بعد هذه الخبرة يكونون على مشارف التقديم إلى الأعمال الإدارية كمساعد مدير أو مدير مدرسة أو مشرف تربوي. وأن أقل متوسط حسابي كان للمجال الثالث وهو التخطيط للتدريس وبمتوسط حسابي ٣.٨١ عند أصحاب الخبرة التي تقل عن (٥) سنوات ويمكن تفسير ذلك بأن هؤلاء المعلمين خريجو كلية الشريعة ولم يحصلوا على مساقات تربوية تؤهلهم مسلكياً من حيث التخطيط والتقويم بالإضافة إلى نقص خبرتهم الميدانية؛ مما قد يجعل الحاجة ماسة إلى تعريضهم إلى دورات تدريبية أكثر. ولتقصي دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية تم إجراء تحليل التباين الأحادي كما في الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤). نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين تقديرات المعلمين والمعلمات لدرجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً وكل مجالاتها حسب متغير الخبرة.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التربية والتعليم في الأردن	بين المجموعات	١,٢٥٠	٢	٠,٦٢٥	١,٠٣٩	٠,٣٥٧
	داخل المجموعات	٨٤,٢١٢	١٤١	٠,٦٠٢		
	المجموع	٨٥,٤٦١	١٤٣			
معرفة أكاديمية وبيداغوجية خاصة	بين المجموعات	١,٠٧١	٢	١,٣١٦	١,٨٥٤	٠,٢٩٦
	داخل المجموعات	٦١,٠٦٦	١٤١	٠,٧١٠		
	المجموع	٦٢,١٣٧	١٤٣			
التخطيط للتدريس	بين المجموعات	٢,٦٣٣	٢	٠,٧٧٨	٢,٦١١	٠,١٦٠
	داخل المجموعات	٩٩,٤٢٠	١٤١	٠,٢٩٨		
	المجموع	١٠٢,٠٥٣	١٤٣			
تنفيذ التدريس	بين المجموعات	٠,٣٦٨	٢	٠,١٨٤	٠,٥٠١	٠,٦٠٧
	داخل المجموعات	٥١,٤٥٠	١٤١	٠,٣٦٨		
	المجموع	٥١,٨١٩	١٤٣			
تقويم تعلم الطلبة	بين المجموعات	٣,٤٣٢	٢	١,٧١٦	٢,٨٨٢	٠,٠٥٩
	داخل المجموعات	٨٣,٣٦٢	١٤١	٠,٥٩٥		
	المجموع	٨٦,٧٩٤	١٤٣			
التطوير الذاتي	بين المجموعات	١,٣٦٤	٢	٠,٦٨٢	١,٥٤٨	٠,٢١٦
	داخل المجموعات	٦١,٧١٢	١٤١	٠,٤٤١		
	المجموع	٦٣,٠٧٧	١٤٣			

تابع الجدول رقم (٤).

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
أخلاقيات مهنة التعليم	بين المجموعات	٠,٨٦٦	٢	٠,٤٣٣	١,٠٦٩	٠,٣٤٦
	داخل المجموعات	٥٦,٧٢٥	١٤١	٠,٤٠٥		
	المجموع	٥٧,٥٩١	١٤٣			
الكلي	بين المجموعات	٠,٧٥٠	٢	٠,٣٧٥	١,٣٨٠	٠,٢٥٥
	داخل المجموعات	٣٨,٠٤٩	١٤١	٠,٢٧٢		
	المجموع	٣٨,٧٩٩	١٤٣			

يتبين من الجدول رقم (٤) أنه لا توجد فروق ذات دالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة التدريسية.

الجدول رقم (٥). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين والمعلمات لدرجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً وكل من مجالاتها وفقاً للمؤهل العلمي.

المجال	المؤهل العلمي							
	بكالوريوس		بكالوريوس +دبلوم		ماجستير فأكثر		المجموع	
العدد	٨٦		٢٤		٣٣		١٤٣	
	متوسط حسابي	انحرف معياري	متوسط حسابي	انحرف معياري	متوسط حسابي	انحرف معياري	متوسط حسابي	انحراف معياري
التربية والتعليم في الأردن	٣,٧٨	٠,٩٨	٣,٩١	٠,٨٥	٤,١١	٠,٥٥	٤,٠٦	٠,٧٧
معرفة أكاديمية وبيداغوجية	٤,٣٤	٠,٦٠	٤,١٥	٠,٨٧	٤,٠٥	٠,٦٠	٤,٢٥	٠,٦٦
التخطيط للتدريس	٤,١٤	٠,٧٤	٤,٠٢	٠,٩٩	٤,٠٩	٠,٨٢	٤,٠٤	٠,٨٤
تنفيذ التدريس	٤,٤١	٠,٥٢	٤,٣٢	٠,٨٩	٤,١٧	٠,٥٤	٤,٣٥	٠,٦٠
الطلبة تقويم تعلم	٣,٧٩	٠,٩٥	٤,٠٦	٠,٩٥	٤,٣٢	٠,٦٠	٤,١٦	٠,٧٨
التطوير الذاتي	٤,١١	٠,٦٢	٤,٢٧	٠,٨٤	٤,٤٦	٠,٦٥	٤,١٢	٠,٦٦
أخلاقيات مهنة التعليم	٤,٠٤	٠,٥٧	٤,٣٥	٠,٨٩	٤,٤٢	٠,٥٩	٤,٤٣	٠,٦٣

يتبين من الجدول رقم (٥) أن أقل متوسط كان للمجال الأول "التربية والتعليم في الأردن" وبمتوسط حسابي (٣,٧٨) عند من يحملون درجة البكالوريوس فقط ؛ ويمكن تفسير ذلك أن من يدّرسون التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن هم من حملة بكالوريوس شريعة أو دراسات إسلامية ، وبالتالي لم يطّلع معظمهم على تفاصيل نظام التربية والتعليم في الأردن كما هو الحال عند خريجي كليات العلوم التربوية. في حين جاء أكبر متوسط حسابي للمجال السادس "التطوير الذاتي" وبمتوسط حسابي بلغ (٤,٠٥) عند من يحملون مؤهل علمي ماجستير فأكثر ؛ ويمكن تفسير ذلك أن المعلم في هذه المرحلة يبدأ بتهيئة نفسه لمنصب في الإدارة أو في الإشراف وبالتالي يتطلب منه هذا المنصب التطوير الذاتي وبعضهم يعد نفسه

لمرحلة ما بعد الماجستير فيبدأ بإعداد البحوث والمشاركة في المـؤتمرات. ولاختبـار دلالـة هـذه الفـروق بـين المتوسطات تم إجراء تحليل التباين الأحادي كما في الجدول رقم (٦).

الجدول رقم (٦). نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين تقديرات معلمي التربية الإسلامية لدرجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً وكل مجالاتها حسب متغير المؤهل العلمي.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التربية والتعليم في الأردن	بين المجموعات	٠,٧٨٣	٣	٠,٢٦١	٠,٤٢٨	٠,٧٣٣
	داخل المجموعات	٨٤,٦٧٩	١٤٠	٠,٦٠٩		
	المجموع	٨٥,٤٦١	١٤٣			
معرفة أكاديمية وبيداغوجية خاصة	بين المجموعات	٢,٣٤٥	٣	٠,٧٨٢	١,٨١٧	٠,١٤٧
	داخل المجموعات	٥٩,٧٩٢	١٤٠	٠,٤٣٠		
	المجموع	٦٢,١٣٧	١٤٣			
التخطيط للتدريس	بين المجموعات	٢,٩٤٦	٣	٠,٩٨٢	١,٣٧٧	٠,٢٥٢
	داخل المجموعات	٩٩,١٠٧	١٤٠	٠,٧١٣		
	المجموع	١٠٢,٠٥٣	١٤٣			
تنفيذ التدريس	بين المجموعات	١,٥٠٠	٣	٠,٥٠٠	١,٣٨١	٠,٢٥١
	داخل المجموعات	٥٠,٣١٩	١٤٠	٠,٣٦٢		
	المجموع	٥١,٨١٩	١٤٣			
تقويم تعلم الطلبة	بين المجموعات	٦,٧٠٢	٣	٢,٢٣٤	٣,٨٧٧	*٠,٠١١
	داخل المجموعات	٨٠,٠٩١	١٤٠	٠,٥٧٦		
	المجموع	٨٦,٧٩٤	١٤٣			
التطوير الذاتي	بين المجموعات	٠,٧٨٨	٣	٠,٢٦٣	٠,٥٨٦	٠,٦٢٥
	داخل المجموعات	٦٢,٢٨٨	١٤٠	٠,٤٤٨		
	المجموع	٦٣,٠٧٧	١٤٣			
أخلاقيات مهنة التعليم	بين المجموعات	٠,٢٠٧	٣	٦,٨٩٥	٠,١٦٧	٠,٩١٨
	داخل المجموعات	٥٧,٣٨٤	١٤٠	٠,٤١٣		
	المجموع	٥٧,٥٩١	١٤٣			
الكلي	بين المجموعات	١,١١٧	٣	٠,٣٧٢	١,٣٧٣	٠,٢٥٤
	داخل المجموعات	٣٧,٦٨٣	١٤٠	٠,٢٧١		
	المجموع	٣٨,٧٩٩	١٤٣			

* توجد فروق عند مستوى الدلالة $p < .05$

بالنظر إلى الجدول رقم (٦) يتبين أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $p < .05$ للمجال الخامس "تقويم تعلم الطلبة"، وبإجراء اختبار شيفيه لتحديد مصدر هذه الدلالة تبين أن هناك فروقاً

ذات دلالة إحصائية بين من يحملون درجة البكالوريوس والدبلوم وبين من يحملون درجة الماجستير فأكثر. وبالنظر إلى الجدول رقم (٥) يتبين أن الفرق لصالح الماجستير فأكثر؛ ويمكن تفسير ذلك أن من يحملون الماجستير فأكثر في الغالب قد حصلوا على مساقات في كليات العلوم التربوية حول طرق واستراتيجيات التقويم، فهناك مساقات متخصصة في القياس والتقويم وتعتبر من المواد الإجبارية على طلبة الماجستير أو الدكتوراه وحتى الدبلوم وبالتالي فهم أكثر ممارسة لاستراتيجيات التقويم الحديثة.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، يتقدم البحث بعدد من التوصيات:

- تضمين برامج إعداد وتأهيل المعلم في الجامعات المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً كمادة نظرية، وتطبيقية في المكون العملي لبرنامج إعداد المعلم.
- إجراء المزيد من الدراسات حول مدى تمثّل معلمي المواد الأخرى للمعايير الوطنية.
- إجراء دراسات تقوم على ملاحظة المعلمين في صفوفهم لقياس درجة ممارستهم لبعض هذه المعايير مثل التخطيط للتدريس، وتنفيذ التدريس، وتقويم تعلم الطلبة.
- ضرورة تعريض معلمي التربية الإسلامية لدورات تدريبية حول طرق التدريس والتقويم الحديثة لتمكينهم من تطبيقها خلال عملهم، وخاصة ممن يحملون درجة البكالوريوس.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

الأحدي، عبدالله. *الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية في مدينة جدة.* رسالة ماجستير، جامعة صنعاء، اليمن، ٢٠٠٦م.

البداح، فهد. *مدى توفر الكفايات التعليمية لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية.* رسالة ماجستير، جامعة صنعاء، اليمن، ٢٠٠٦م.

حداد، نبيل. *فاعلية برنامج تدريبي لتطوير الكفايات التعليمية لمعلمي الأحياء في المرحلة الثانوية في ضوء المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً في الأردن.* رسالة دكتوراه، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، ٢٠٠٨م.

رحمة، أنطون. «التربية العملية في معاهد المعلمين في الوطن العربي، واقعها وسبل تطويرها». بحث مقدم *لندوة التربية العربية في الخرطوم*، السودان، (١٩٨٢م).

الزعبي، طلال والسلامات، محمد خير. «امتلاك معلمي العلوم للمعايير الأردنية لتنمية المعلمين مهنياً من

وجهة نظرهم ومن وجهة نظر مديري المدارس ومشرفي العلوم». *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، العدد (٧)، (٢٠١٠م)، ص ٣ — ٦١.

سعفان، محمد ومحمود، سعيد. *المعلم إعداده ومكانته وأدواره في التربية العامة، التربية الخاصة والإرشاد النفسي*. القاهرة: دار الكتاب الحديث، ٢٠٠٢م.

سمارة، هتوف. درجة *تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً لدى معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس التابعة لمديرية تربية لواء الرصيفة في الأردن*. رسالة ماجستير، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن، ٢٠١٠م.

شوق، محمود ومحمود، محمد. *معلم القرن الحادي والعشرون: اختياره، إعداده، تنميته في ضوء التوجهات الإسلامية*. القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠١م.

الشياب، نجاح. درجة *ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في المدارس الحكومية لمبادئ التدريس الفعال في مديريتي إربد الأولى /الثانية*. رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، ٢٠٠٤م.

الشيخ، عمر. «التعليم في القرن الواحد والعشرين». *ندوة السياسات التربوية*، عمان، الأردن، ١٩٩٢م، ص ١ — ٩.

عبد السميع، مصطفى وحوالة، سهير. *إعداد المعلم تنميته وتدريبه*. الأردن: دار الفكر بعمان، ٢٠٠٥م.

عبدالله، عبدا لرحمن. *التربية العملية ومكانتها في برامج تربية المعلمين*. الأردن: دار وائل بعمان، ٢٠٠٤م.

كويران، عبد الوهاب. «مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي في وادي حضرموت والصحراء بالجمهورية اليمنية للكفايات التدريسية من وجهة نظر مديري المدارس والموجهين التربويين». *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، العدد (١٠)، (٢٠٠٩م)، ص ٦٤ — ٨٧.

المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً. وزارة التربية والتعليم. عمان، الأردن، ٢٠٠٦م.

مؤتمن، منى. «الرؤية المستقبلية للنظام التربوي في الأردن». *رسالة المعلم*، المجلد ٤٢، العدد (٢٢)، (٢٠٠٤م).

ويح، محمد. *منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة*. ط ١. الأردن: دار الفكر بعمان، ٢٠٠٣م.

يوسف، عبد القادر. مشكلات *إعداد المعلم وتدريبه أثناء الخدمة، دراسات في إعداد وتدريب العاملين في التربية*. الكويت: دار السلاسل، ١٩٨٧م.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Khasawneh, S. Olimat, M. Qablan, A. Abu – Tineh, A. «Measuring the perceptions of vocational education students regarding the application of national vocational teacher standards in the university classrooms: The key to human resource education in Jordan» *IJAES*, 2(1), (2007). 24 – 37 .

National Association for the Education of Young Children, Promoting excellence in early childhood education (NAEYC), 2005. Available.. online: http://www.naeyc.org/.

National Science Teacher Association, Standards For Science Teacher Preparation (NSTA),2003. Available.. online: http://www.nsta.org/.

Robinson, J. P., Shaver, P. R., and Wrightsman, L. S. «Criteria for scale selection and evaluation». In J. P. Robinson, P. R. Shaver, & L. S. Wrightsman (Eds.). Measures of personality and social psychological attitudes, 2nd ed. 1991, Academic Press, New York, (pp.1 – 6).

Tigelaar, D. Dolmans, D. Wolfhagen, I. & Vleuten, C. «The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education» *Higher Education,* 48, (2004). 253 – 268.

Zionts, L. Shellady, S. & Zionts, P. «Teacher's perceptions of professional standards: Their importance and ease of implementation» *Preventing School Failure*,50 (3), (2006). 5 – 12.

The Extent of Achieving the National Standards for the Professional Development by Islamic Education Teachers from the Perspectives of School Principals, Islamic Education Teachers and Supervisors

*** Sadeq Al – Shudaifat; ** Hatouf Sammarh; *** Randa Mahasneh**

** Associate Professor, Department of Curriculum and Instruction*
Faculty of Educational Sciences, The Hashemite University
Zarqa, Hashemite Kingdom of Jordan, P.o box: 330206, Postal Code: 13133
E-mail: sadeq_shudefat@yahoo.com

*** Teacher, Ministry of Education*
Russaifa, Hashemite Kingdom of Jordan, P.o box 2038, Postal Code 13710
E-mail: hat_sm3@yahoo.com

**** Assistant Professor, Department Educational Psychology*
Faculty of Educational Sciences, The Hashemite University
Zarqa, Hashemite Kingdom of Jordan, P.o box: 330206, Postal Code: 13133
E-mail: r_mahasneh@hotmail.com

(Received 20/12/1430H; accepted for publication 9/7/1431H.)

Keywords: National Standards for Teachers Professional Development, Islamic Education teachers, Jordan.

Abstract. The purpose of this study was to find out the extent of achieving National Standards for Teachers Professional Development from the perspectives of high school Islamic Education teachers, supervisors, and school principals. The sample included 143 male and female teachers, 36 principals, and 11 supervisors. To achieve the purposes of the study, the National Standards for Teachers Professional Development Questionnaire was used. It contains 56 items covering six domains, after verifying their validity and reliability. The results revealed that the degree of teachers' achievement of the national standards from their perspective was high, especially on the domain Implementing Instruction. Moreover, the results showed that the degree of implementing the National standards were high, especially in the domain of Professional Ethics. Whereas, the domain Implementing Planning for Instruction received the highest degree from supervisors' perspectives. Furthermore, the present study found that there were no statistically significant differences in achieving the National Standards attributed to sex or instructional experience; however, there was a significant difference attributed to teachers' qualifications in favor of master's degree or higher. In light of the results of this study, several recommendations and implications were introduced.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٣)، ص ص ٩٣٣-٩٦٠، الرياض (٢٠١٢م/١٤٣٣هـ)

تقييم كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن في ضوء الأهداف التي تحقق الضرورات الخمس

عمر سالم الخطيب

أستاذ مساعد – مدرس مادة المناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية، جامعة الحسين بن طلال

عمان، المملكة الأردنية الهاشمية، (جامعة الحسين بن طلال) ص.ب ٢٠

E – mail: Omar58khteeb@yahoo.com

(قدم للنشر في ١٤٣١/٤/٢٩هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣٢/١/٢٨هـ)

الكلمات المفتاحية: الضرورات الخمس، حفظ الدين، حفظ النفس، حفظ النسل والنسب والعرض، حفظ المال، حفظ العقل.

ملخص البحث: هدفت هذه الدراسة إلى تقييم كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن في ضوء الأهداف التي تحقق الضرورات الخمس.

وقد أجابت الدراسة عن السؤالين الآتيين:

ما الضرورات الخمس الواجب توافرها في كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن؟

ما درجة تحقيق كتب الثقافة الإسلامية في المرحلة الثانوية في الأردن للأهداف التي تحقق الضرورات الخمس؟

تكونت عينة الدراسة من كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن، التي تدرّس في العام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠، وتحقيقاً لأهداف الدراسة طور الباحث أداة قياس وتحليل اشتملت على خمسة محاور و٤٢ معياراً، وتم تحقيق الصدق والثبات لها، وقد كشفت نتائج الدراسة عن ارتفاع نسبة مراعاة كتب الثقافة الإسلامية للمحور الأول وهو «حفظ الدين» في حين جاءت نسبة مراعاة الأهداف التي تحقق المجالات الأخرى وهي «حفظ النفس، وحفظ المال، وحفظ العرض، وحفظ العقل» متدنية جداً. وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث بما يلي:

– ضرورة الاهتمام بالأهداف التي تحقق قيم التسامح والاعتدال ومبادئ حقوق الإنسان وتضمينها بشكل متوازن ومنظم ومخطط له في كتب الثقافة الإسلامية.

– تضمين كتب الثقافة الإسلامية الأهداف التي تبين حرمة قراءة الفنجان، وضرب الودع والعلاقات الشاذة كالسحاق وغير ذلك.

– إجراء دراسات مماثلة ومكملة لهذه الدراسة تمكن نتائجها من تعزيز مواطن القوة في مناهج التربية الإسلامية وكتبها وعلاج مواطن الخلل، وإيجاد إستراتيجية وطنية في المجال الوقائي في محاربة الغلو والتطرف تسهم فيها كل المؤسسات الوطنية.

الخلفية النظرية للدراسة

شهدت عقود المنتصف الثاني من القرن الماضي اهتماماً متصاعداً بالبحث عن حلول للمشكلات التربوية على المستوى العالمي والمحلي، وذلك بسبب حدة هذه المشكلات وتأثيرها في حياة الإنسان، ومن هذه المشكلات؛ السلوك المتطرف لدى الطلبة، حيث تشير إحصائيات الدوائر الأمنية إلى زيادة نسبة الجرائم الجنائية التي يرتكبها الطلبة عاماً بعد عام، وأن هذه الجرائم تتنوع إلى قضايا السرقة، والإيذاء البليغ، والإضرار بالمال العام، والاتجار بالمخدرات، وحيازتها وتعاطيها، والانتحار، وهتك العرض (مديرية الأمن العام، ٢٠٠٥).

وتعتبر ظاهرة السلوك المتطرف لدى الطلبة من المشكلات التي تعاني منها المجتمعات في العالم، وتزداد مشكلة السلوك المتطرف لدى الطلبة في العصر الحديث؛ نتيجة للتقدم الحضاري، والصناعي، والتغيرات الاجتماعية المتسارعةِ، وخاصة في المجتمعات النامية، مما ينعكس أثره سلباً على الأسرة وتعاونها وتماسكها، وعلى مطالب الفرد الاستهلاكية، وتعرضه لمغريات البيئة مع غلاء المعيشة، فضلاً عن المشكلات التي تنتج عن هذه الأوضاع (شناق، ٢٠٠١، ص٧)؛ وما تخلفه من تأثيرات نفسية واجتماعية على شخصية الطالب، وما تتركه من آثار سلبيةٍ وخطيرةٍ على المجتمع في مجالات الجريمة والسرقة، وانتشار المخدرات، والفساد، والانحلال الخلقي؛ لذلك تجد المؤسسات التربوية والدينية نفسها مضطرة للتصدي لهذه الانحرافات، وتحمّل مسؤولية معالجة أسبابها، والوقاية منها، فالسلوك المتطرف ظاهرة تقع على مفترق طرق العلوم الإنسانية، فهي تهم عالم الاجتماع، وعالم القانون، وعالم النفس، والمربي، والطبيب، وتدخل في نطاق اختصاص كل منهم (حجازي، ١٩٩٥، ص١١).

ويعد المجال التربوي من أهم المجالات التي تسهم في مواجهة مشكلات المجتمع، ومعالجة السلوك المتطرف، وإيجاد الحلول المناسبة عبر نظامٍ تربويٍ منظم (Wright, Burton & John P. Weiss).

وقد حرصت جميع الأمم والشعوب على تربية أبنائها تربيةً دينيةً، مستعينةً في ذلك بوسائط ووسائل متعددة كالأسرة ودور العبادة، ووسائل الإعلام، والمؤسسات الاجتماعية المختلفة وغيرها. إضافةً للمناهج المدرسية التي تعد الأداة الرئيسة لتربية الأبناء تربية دينية اجتماعية.

وتعتبر مناهج التربية الإسلامية من أهم المناهج ذات الصلة بواقع الحياة وظواهرها؛ لما لها من دور في بناء الشخصية المتكاملة لدى طلبة صالحين يهتمون بسعادة الآخرين ورفاهيتهم، ويتعاملون معهم بخُلُق، فهي تتمحور حول الإنسان وعلاقته بربه، والإنسان وعلاقته بالبيئة التي يعيش فيها، وما ينجم عن هذه العلاقات من مشكلات، وهي تحمل هدفاً عريضاً هو تنمية فكر الفرد، وتنظيم عواطفه وسلوكه حسب

الدين الإسلامي، وإعداده للتكيف مع البيئة بشقيها الطبيعي والاجتماعي.

وتضم المناهج الإسلامية الأحكام الاعتقاديّة التي تشمل الإلهيات وهي: الإيمان بالله تعالى وصفاته، والنبوات وهي: الإيمان برسل الله جميعا، وملائكته، وكتبه، والسمعيّات وهي: الإيمان بالبعث والحساب والجزاء والجنة والنار والقدر خيره وشره، كما تضم الأحكام العمليّة باعتبارها أحكاماً منظمة لأفعال المكلفين وأقوالهم؛ وبها يُعرف الحلالُ والحرام، كما تضم الأخلاق باعتبارها مكملاً من مكملات الدين الإسلامي، ويمكن القول إن هذه المفاهيم جميعها مفاهيم حاكمة يحكم في ضوئها على ما لدى الطلبة من معارف، كما يحكم من خلالها أيضاً على سلوك الطلبة وأخلاقهم.

والمناهج الإسلامية تهدف إلى تزويد العقول بالحقائق الناصعة عن هذا الدين وسط ضباب كثيف من أباطيل الخصوم، وتربي فيها ملكة النقد الصحيح التي تُقَوِّم المبادئ والنظم والمذاهب التقويم السليم، وتميز — في نزعات الفكر والسلوك — بين الغث والسمين، فتأخذ النافع الخيِّر وتطرح الضار الفاسد؛ فالمناهج الإسلاميّة تقوم بدورٍ فعال في إعداد الطلبة إعداداً دينياً سليماً، وذلك من خلال توعيتهم فرادى وجماعات بحقائق دينهم، وتثبيت عقيدتهم وقيمهم الإسلامية لتصبح سلوكاً ممارساً في حياتهم العملية، فهي تسعى على مستوى الأفراد إلى تكوين الشخصية الإسلامية القريبة من الله — عز وجل — والمطبقة لشرعه، المعتدلة في أعمالها، القادرة على مواجهة الواقع، والمطمئنة لما أخبر الله — عز وجل — به من أمور الغيب، والاستعداد الدائم لليوم الآخر، كما أنها تقوم بدورٍ فعال على مستوى المجتمعات؛ حيث إنها تهدف إلى تكوين المجتمعات التي تتميز بالحركة، والنشاط، والتكافل، والأمن، والصلاح، والعزة والجهاد؛ إذ إنّ المفاهيم الإسلامية أوجدت في حياة المسلمين قراءةً دافعةً، وحركةً فاعلةً مؤثرةً يضيئها العلم والحق والعدل لقوله تعالى: ﴿ كُنتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ ۗ وَلَوْ آمَنَ أَهْلُ الْكِتَابِ لَكَانَ خَيْرًا لَّهُم ۚ مِّنْهُمُ الْمُؤْمِنُونَ وَأَكْثَرُهُمُ الْفَاسِقُونَ ﴾ [آل عمران: ١١٠].

فهي تعيّن للأمة وجهة نظرها الأساسية عن الكون والإنسان والحياة، وتساعدها في حل مشكلاتها، واجتياز الشدائد والمحن التي تنزل بساحتها، وتفتح لها المجال لإيجاد الحلول الحقيقية لمشكلاتها الطارئة، كما أنها تعتبر رسالة الإنقاذ الكفيلة بوضع حدٍ لمآسي البشرية، والقضاء على أسبابها الحقيقية بما تقدمه من قيمٍ أخلاقيةٍ ساميةٍ، وأحكامٍ إلهيةٍ عادلةٍ، وحلولٍ شرعيةٍ شافيةٍ (النجار وآخرون، ١٩٩٣).

ولأهميّة المناهج الإسلاميّة كونها تشكل في مجال التربية الإسلاميّة اللبنة الأساسية لعناصر البناء المعرفي لدى الطلبة، الذي يتمثل في اكتساب الحقائق، والمبادئ، والنظريات، والتعميمات، وتنمية القدرة

على التفكير لدى الطلبة، والارتقاء بمستوى الأخلاق لديهم؛ فإنه يتعين الاهتمام بهذه المناهج كونها تقوم بدورٍ بارز، وأهميّة كبيرة تظهر في مجال سلوك الطلبة؛ حيث يمثل البعد الروحي المحرك الأول لذلك السلوك، وتشكل المعرفة الدينيّة إطاراً مرجعياً في التفكير، ومعايير مقياسيّة في المحاكمة، وميزانَ اختيارٍ من وسط البدائل المتعددة التي تكون أمام إرادتهم الحرة للاختيار منها، وهم يقومون بنشاطاتهم الحياتية في أبعادها المختلفة، فتصبح هذه المعرفة في ذهن الطلبة، ووجدانهم موجهة لاختيار السلوك، وضابطة للتوجيه والإرشاد والمراقبة، فتستقيم أحوالهم وأفعالهم وأعمالهم، وتستقيم اختياراتهم أو مناشطهم في الحياة (الظاهر وآخرون، ١٩٩٣).

من هنا يبرز أثر كتب التربية الإسلامية لتطلع بدورها في علاج الطلبة باعتبارهم أول لبنة في بناء المجتمع، وهذا يتطلب منها الكثير من التغيير والتطوير (العلوي، ١٩٩٨، ص١٥). حيث إن عدم تناول المنهج لواقع الطلبة، وعدم تلبيته لحاجاتهم يخلق في نفوسهم حيرة وقلقاً (الشافعي، ١٩٨٤، ص ١٠٨).

فالأمة الإسلاميّة تواجه اليوم تحدياً ثقافياً وتربوياً وحضارياً هائلاً، حيث تعاني من انقسامات فكريّة حادة بين تيارات مختلفة يرجع سببها إلى الجهل بالدين، والبعد عن التمسك بتوجيهات الإسلام، فمن تيار علماني يدعو إلى بناء الحياة على أساس دنيوي لا صلة له بالأصول الشرعيّة، إلى تيار ديني آخر متطرف يعارض المدنيّة الحديثة وكل ما يتصل بها ويعدها فساداً في الأخلاق، وتفككاً في الأسر وجموداً في العلاقات الاجتماعيّة؛ لذا أصبح من الواجب على المشتغلين في الحقل التربوي الإسلامي إنشاء مدرسةٍ فكريّةٍ حقيقيّةٍ تتحدى الفكر السائد وتحاول استبداله بفكر تربوي إسلامي أصيل يمكن أن يقود حركة تجريب تربوي في مدارس إسلاميّة حقيقيّة، فالتطوير التربوي الإسلامي رهين بإصلاح عميق شامل طموح يتناول الأهداف فيدققها، والطرائق والأساليب فيجددها، والمعلم فيزيد من تدريبه ويرفع من شأنه، ويغرس في ذهن المتعلم ووجدانه محبة الله ويكسبه المهارات الحياتيّة الأساسيّة مثل التعاطف مع الآخرين، وضبط النفس، والوعي بالذات، وفن الاستماع، وحل الصراعات والتعاون، وتكوين روح التعلق بالمجتمع والأمة.

ويحذّر المختصون في الذكاء العاطفي من النتائج الوخيمة لإهمال تدريس المهارات الحياتية مثل التعاطف مع الآخرين، وضبط النفس، والوعي بالذات وفن الاستماع، وحل الصراعات، والتعاون. فمناهج التعليم يجب أن تتضمن بصورة واضحة أهدافاً لغرس هذه المهارات الضروريّة لدى الأطفال، فلا يُترك أمر تعليمها لعامل المصادفة، لأن هذه المهارات ضرورية لحياة الفرد في المجتمع؛ فالطالب لا يمكن أن ينجح في حياته إذا عمل لمصلحته الخاصة باستمرار دون مراعاة شعور الآخرين وحقوقهم الطبيعيّة، ولا يمكن أن تنجح حياته أيضاً إذا عاش

منعزلاً ؛ فحياة العزلة إذا استمرت لا ينجو الطالب من عواقبها الأليمة بما يصاب، في النهاية من أمراضٍ نفسيّة (جولمان، ١٩٩٨، ص١١).

ومن هذا المنطلق تأتي أهميّة المهارات الحياتيّة باعتبارها مهارات أساسيّة لا غنى عنها للطالب ليس فقط لإشباع حاجاته الأساسيّة من أجل مواصلة البقاء، ولكن من أجل استمرار التقدم وتطوير أساليب معايشة مواقف الحياة اليوميّة كذلك (عمران، ٢٠٠١).

إن تعليم المهارات الحياتيّة في أسسها ونتائجها تلتقي مع مقاصد الكليات التي يدعو إليها ديننا الحنيف وهي: (حفظ الدين، وحفظ النفس، وحفظ النسل والعرض، وحفظ المال، وحفظ العقل)، فمن أخص مميزات التربية الإسلاميّة وأهدافها أنها تسعى لإيجاد الإنسان الإيجابي الذي يكون عنصراً صالحاً مُصلحاً فاعلاً أينما كان، وفي أي بلد سكن، وأن يحسن إلى الناس جميعاً وليس للمسلمين فحسب لقوله – صلى الله عليه وسلم –: «اتقِ الله حيثما كنت وخالق الناس بخلق حسن» (ابن حنبل، د.ت).

فالإسلام منهج حياة ينظم للطالب علاقاته مع ربه، ومع نفسه، ومع المسلمين، ومع الناس أجمعين، ويحدد له إجمالاً كيف يعيش في هذا الكون الفسيح بسلام.

ومن هنا تصبح الأصول الدينيّة وهي (حفظ الدين، وحفظ النفس، وحفظ النسل والعرض، وحفظ المال، وحفظ العقل) أساس المجالات التربويّة والتعليميّة في السياق الإسلامي، فيجب أن ينظر إلى هذه الأصول نظرة جديدة يُتخذ منها مرتكزات ومحاور لتنشئة الطلاب التنشئة الاجتماعيّة الصحيحة، حيث إنها تشكل الطريق الصحيح في بناء الوعي الاجتماعي، وفي بناء الإطار المرجعي للضبط الاجتماعي لأمة الإسلام، فالمسلم عليه أن يحافظ على دينه ونفسه وعقله وصحته وسلامة غيره (الكندري، ٢٠٠٨).

والضرورات الخمس عليها مدار الشريعة ومدار الإسلام، وقد أجمعت عليها كافة الملل، وهي التي تقوم عليها حياة الناس الدينية والدنيوية، ويتوقف عليها وجودهم في الدنيا ونجاتهم في الآخرة، وإذا فقدت هذه المصالح الضرورية اختل نظام الحياة، وفسدت مصالح الناس، وعمت فيهم الفوضى، وتعرض وجودهم للخطر والدمار والضياع والانهيار، وضاع النعيم في الآخرة وحل العقاب (الغزالي، ١٩٩٢، ج١ص٢٨٨).

يقول الإمام الشاطبي: (إن مصالح الدين مبنية على المحافظة على الضرورات الخمس المذكورة، فلو عُدِم الدين عُدِم ترتب الجزاء المرتجى، ولو عُدِم المكلف لعُدِم من يتدين، ولو عُدِم العقل لارتفع الدين، ولو عُدِم النسل لم يكن في العادة بقاء، ولو عُدِم المال لم يبق عيش) (الشاطبي، ١٩٩٧، ج٢، ص٣٢).

الضرورات الخمس

أولاً: حفظ الدين

الدين هو: الإسلام بمعناه الشامل الذي يعني الاستسلام لله تعالى كما جاء في قوله تعالى: ﴿ إِنَّ ٱلدِّينَ عِندَ ٱللَّهِ ٱلْإِسْلَٰمُ ۗ وَمَا ٱخْتَلَفَ ٱلَّذِينَ أُوتُوا۟ ٱلْكِتَٰبَ إِلَّا مِنۢ بَعْدِ مَا جَآءَهُمُ ٱلْعِلْمُ بَغْيًۢا بَيْنَهُمْ ۗ وَمَن يَكْفُرْ بِـَٔايَٰتِ ٱللَّهِ فَإِنَّ ٱللَّهَ سَرِيعُ ٱلْحِسَابِ ﴾ [آل عمران: ١٩] وقوله تعالى: ﴿ وَمَن يَبْتَغِ غَيْرَ ٱلْإِسْلَٰمِ دِينًا فَلَن يُقْبَلَ مِنْهُ وَهُوَ فِى ٱلْءَاخِرَةِ مِنَ ٱلْخَٰسِرِينَ ﴾ [آل عمران: ٨٥] ومعنى حفظ الدين حصوله في ثلاثة معان هي: الإسلام، والإيمان، والإحسان (الشاطبي، ١٩٩٧، ج٤، ص ٣٤٧).

وقد دعا الإسلام وحث على حفظ الدين، ويتم حفظ الدين بوسائل متعددة منها: الدعوة إليه، وتبليغ الإسلام للناس، وتعليمهم إياه وتطبيقه في واقع الحياة (غلوش، ١٩٨٦، ص١٠). والدعوة إلى الإيمان به، وبما جاءت به رسل الله، من خلال تصديقهم فيما أخبروا وطاعتهم فيما أمروا، وذلك يتضمن الدعوة إلى الشهادتين، وإقام الصلاة، وإيتاء الزكاة، وصوم رمضان، وحج البيت، والدعوة إلى الإيمان بالله وملائكته وكتبه ورسله والبعث بعد الموت، والإيمان بالقدر خيره وشره، والدعوة إلى أن يعبد المسلم ربه كأنه يراه (ابن تيمية، د.ت، ج١٥، ص١٥٧ ص١٨٥). ويدخل في الدعوة إلى الله تعالى دعوة الأمة المحمدية لجميع الأمم إلى الإسلام، وأن يشاركوهم فيما هم عليه من الهدى ودين الحق، كما يدخل فيها دعوة المسلمين بعضهم بعضاً إلى الخير، وتواصيهم فيما بينهم بالمعروف وتناهيهم عن المنكر (غلوش، ١٩٨٦، ص٤٣).

كما يتم حفظ الدين بالجهاد في سبيل الله تعالى، والجهاد هو قتالُ مسلمٍ كافراً غير ذي عهد بعد دعوته للإسلام وإبائه، إعلاءً لكلمة الله تعالى (الجرجاني، ١٩٨٤، ص١٠). قال تعالى: ﴿ وَقَٰتِلُوهُمْ حَتَّىٰ لَا تَكُونَ فِتْنَةٌ وَيَكُونَ ٱلدِّينُ كُلُّهُۥ لِلَّهِ ۚ فَإِنِ ٱنتَهَوْا۟ فَإِنَّ ٱللَّهَ بِمَا يَعْمَلُونَ بَصِيرٌ ﴾ [الأنفال: ٣٩] ولا علاقة مطلقاً بين العنف والنزوع العدواني وبين الجهاد؛ لأن الجهاد يتميز بوضوح هدفه، ووضوح وسائله، والتزامه بأحكام الشرع، ومكارم الأخلاق التي جاء بها الإسلام قبل القتال، وأثناء القتال، وبعد القتال، والجهاد لا يكون بغدر ولا تمثيل ولا قتل للأبرياء والضعفاء، ومن ثم فلا يرتبط بالضعف من أية جهة، وإنما لدعوة غير المسلمين إلى الإسلام لإعراضهم عنه، وتعرضهم للمسلمين واعتدائهم على ديارهم ووقوفهم في طريق نشر الدعوة الإسلامية.

كما يكون حفظ الدين بقتل المرتد عنه والمرتد هو: الذي قطع الإسلام بنية أو قول أو فعل مكفر (ابن عرفة، ١٩٩٢، ص٦٩١). قال ابن عباس – رضي الله عنه – قال رسول الله – صلى الله عليه وسلم –: «من بدل دينه فاقتلوه» (البخاري، د.ت، ح٦٩٢). وقتل المرتد عن الإسلام ليس فيه أي ظلم للإنسان بل الارتداد هو الظلم بعينه؛ لأن فيه عصياناً

للإرادة الإلهية المقدسة، والإسلام لا يتعرض لمن يرتد عنه مادام سيترك عائلته المسلمة ويخرج من المجتمع الإسلامي ويعيش في المجتمع الذي يختاره خارج نطاق الإسلام قبل أن تقوم عليه البينة بارتداده، وأما إذا بقي المرتد يعيش في المجتمع الإسلامي ويتحداه بردته فيجازي النعمة والإحسان بالنكران والإساءة، فليس أمام الحاكم الشرعي إلا استتابته، فإن تاب خلال ثلاثة أيام فقد عصم دمه وإلا قتل في اليوم الرابع.

ويترتب على حفظ الدين آثار إيجابية تتمثل في مكافحة جموح النفس، ووسائل الجريمة عند المسلم (الزاحم، ١٩٩٢، ص٧٣). فالأمن ثمرة من ثمرات الإيمان، ومن قوي إيمانه كان إلى الأمن أقرب وأقوى، ومن فقد الإيمان أو ضعف إيمانه فقد الأمن، فالشعور الداخلي الباطن الذي يحرك الفرد في طريق الخير والصلاح، أساسه الدين الذي كان ولا يزال أقدر على خدمة أغراض التقويم والإصلاح المنشود (ضميرية، ١٩٩٢، ص١٢٧)؛ (أبو رخية، ١٩٩٢، ص٢١١).

ثانياً: حفظ النفس

ضمن الإسلام حفظ النفس من خلال ضمان حق النفقة للأبناء والزوجة لقوله – صلى الله عليه وسلم – لهند بنت عتبة: «خذي ما يكفيك وولدك بالمعروف» (البخاري، د.ت)، (مسلم، د.ت). وتتضمن النفقة المأكل والمشرب، والملبس والعلاج، ونفقة التربية والتعليم (الأشقر، ٢٠٠١، ص٤٤). كما حرص الإسلام على حفظ النفس من خلال إباحته للمسلم جميع أنواع المعاملات الخالية من الإضرار كالبيع والقرض والإجارة والشركة والوكالة والوصايا والهبات وغيرها (القرافي، ١٩٧٣، ص٢٠٥) وأباح له تناول جميع أنواع الحلال الطيب ما لم يثبت إضرار به، وحرم عليه الميتة والدم ولحم الخنزير ونحو ذلك مما حرم تحريماً صريحاً واضحاً بأدلة شرعية، كما حفظ النفس بتخفيف الله عليه ببعض الرخص الشرعية دفعاً للمشقة كإبدال الوضوء والغسل بالتيمم، والقيام في الصلاة بالقعود، والصيام بالإطعام، وتأخير صوم رمضان للمسافر والمريض وغير ذلك (العلوي، ٢٠٠١، ج٢، ص٣٠٠).

كما ضمن الإسلام حفظ النفس من خلال تشريعه للقصاص بشروط، وتشريعه لحد الحرابة، وتحريمه للانتحار، وتحريم الاعتداء على النفس، وتحريم قتل النفس قال تعالى: ﴿وَمَن يَقْتُلْ مُؤْمِنًا مُّتَعَمِّدًا فَجَزَآؤُهُۥ جَهَنَّمُ خَـٰلِدًا فِيهَا وَغَضِبَ ٱللَّهُ عَلَيْهِ وَلَعَنَهُۥ وَأَعَدَّ لَهُۥ عَذَابًا عَظِيمًا﴾ [النساء: ٩٣]، وقال تعالى: ﴿قُلْ تَعَالَوْا۟ أَتْلُ مَا حَرَّمَ رَبُّكُمْ عَلَيْكُمْ ۖ أَلَّا تُشْرِكُوا۟ بِهِۦ شَيْـًٔا ۖ وَبِٱلْوَٰلِدَيْنِ إِحْسَـٰنًا ۖ وَلَا تَقْتُلُوٓا۟ أَوْلَـٰدَكُم مِّنْ إِمْلَـٰقٍ ۖ نَّحْنُ نَرْزُقُكُمْ وَإِيَّاهُمْ ۖ وَلَا تَقْرَبُوا۟ ٱلْفَوَٰحِشَ مَا ظَهَرَ مِنْهَا وَمَا بَطَنَ ۖ وَلَا تَقْتُلُوا۟ ٱلنَّفْسَ ٱلَّتِى حَرَّمَ ٱللَّهُ إِلَّا بِٱلْحَقِّ ۚ ذَٰلِكُمْ وَصَّىٰكُم بِهِۦ لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾ [الأنعام: ١٥١]، وعن عبد الله بن عمرو – رضي الله عنهما – عن النبي – صلى الله عليه وسلم – أنه قال: «لزوال الدنيا أهون على الله من قتل

رجل مسلم» (الترمذي، د.ت).

وقد جاء تحريم قتل النفس لما في ذلك من اعتداءٍ على حق الله تعالى، فجريمة القتل لا يقتصر أثرها على المقتول فحسب، بل يتجاوزه إلى أوليائه وأقاربه، ويترتب على ذلك آثار عظيمة؛ حيث تفقد الأسرة عائلها، ومن حق المجتمع أن ينعم بالطمأنينة، والجريمة أياً كان نوعها تهز الطمأنينة وتسبب الخوف والرعب، وتجعل المجتمع في اضطراب وخوف لما يحدث فيه من جرائم تزعزع كيانه وتقض مضجعه (الزاحم، ١٩٩٢، ص٣٧).

ثالثاً: حفظ النسل والنسب والعِرض

النسل: هو الولد والذرية، يقال: تناسل بنو فلان إذا كثر أولادهم، ونسلت الولد نسلاً أي ولدته، والنسل الخلق كالنسيلة (الرازي، ١٩٨٠، ص٦٥٧)؛ (ابن منظور، ١٩٩٧، ج١١، ص٦٦٠)؛ (الفيروزآبادي، ١٩٨٧، ص١٣٧٢).

والنسل شرعاً: هو النسل المتولد من طريق صحيح يُعرف به النسب (اليوبي، ١٩٩٨، ص٢٥٣). فالمراد بحفظ النسل أو النسب: حفظُ الولدِ والذريةِ (الأصفهاني، ١٩٨٩، ج٢، ص٦٨٤). وقد زاد الطوفي، وابن السبكي على الضرورات الخمس (حفظُ العِرض) (السبكي، ١٩٨٢، ج٢، ص٢٨٠)؛ (الطوفي، ١٩٩٠، ج٣، ص٩). والعِرضُ هو جانب الإنسان الذي يصونه من نفسه وحسبه ويحامي عنه أن يُنتقص ويُثلب (ابن الأثير، ١٩٧٩، ج٣، ص٢٠٩).

ويتم حِفظُ النسلِ بالحثِ على النكاح والترغيب فيه قال تعالى: ﴿ وَإِنْ خِفْتُمْ أَلَّا تُقْسِطُوا فِي الْيَتَامَىٰ فَانكِحُوا مَا طَابَ لَكُم مِّنَ النِّسَاءِ مَثْنَىٰ وَثُلَاثَ وَرُبَاعَ ۖ فَإِنْ خِفْتُمْ أَلَّا تَعْدِلُوا فَوَاحِدَةً أَوْ مَا مَلَكَتْ أَيْمَانُكُمْ ۚ ذَٰلِكَ أَدْنَىٰ أَلَّا تَعُولُوا ﴾ [النساء: ٣]، كما يتم حفظ النسل والعرض عن طريق تشريع الحدود مثل حد القذف، وحد الزنا، وحد اللواط، قال تعالى: ﴿ وَلَا تَقْرَبُوا الزِّنَىٰ ۖ إِنَّهُ كَانَ فَاحِشَةً وَسَاءَ سَبِيلًا ﴾ [الإسراء: ٣٢].

وقال تعالى: ﴿ وَلُوطًا إِذْ قَالَ لِقَوْمِهِ أَتَأْتُونَ الْفَاحِشَةَ وَأَنتُمْ تُبْصِرُونَ ۝ أَئِنَّكُمْ لَتَأْتُونَ الرِّجَالَ شَهْوَةً مِّن دُونِ النِّسَاءِ ۚ بَلْ أَنتُمْ قَوْمٌ تَجْهَلُونَ ﴾ [النمل: ٥٤ – ٥٥].

وقد رتب الإسلام على الزنا واللواط أحكاماً، منها الجلد للبكر، والرجم للمحصن، فعن عبادة بن الصامت – رضي الله عنه – قال: «خذوا عني خذوا عني، فقد جعل الله لهن سبيلاً، البكر بالبكر، جلد مائة، ونفي سنة، والثيب بالثيب جلد مائة والرجم» (مسلم، د.ت).

كما ذهب أهل العلم إلى رجم أو قتل من يعمل عمل قوم لوط بكل حال بكراً كان أو ثيباً، وفي حفظ النسل بالحدود حماية للمجتمع المسلم من عناصر الفساد، حيث إن في جرائم الزنا واللواط، مفاسد تعود على الأنفس كما هو مشاهد في العالم اليوم لاسيما العالم الإباحي الذي تسود فيه المنكرات، فنشاهد انتشار الأمراض والأوبئة المستعصية فيهم، وشيوع

الزنـا واللـواط يـؤدي إلى عـزوف الشباب عـن الـزواج الشرعي، وفي ذلك تدنيس للعرض والشرف واختلاط للأنسـاب، وضـياع لـلأولاد، وحفـظ النسـل والعـرض يؤدي إلى توثيق أواصر القربى، وترابط المجتمع ونبذ كل ما من شأنه تفكيك عرى المجتمع والأسر.

رابعاً: حفظ المال

المراد بالمـال: مـا يقـع عليـه الملـك، ويستبدّ بـه المالكُ عن غيره إذا أخذه من وجهه، ويستوي في ذلك الطعام والشراب، واللباس على اختلافها، وما يـؤدي إليها مـن جميع المتمولات (الشـاطبي، ١٩٩٧، ج٢، ص٣٢).

وقد شرع الإسلام عـدة طرق للمحافظة على المال، فقـد حـث على العمـل واحترام العمـل، وحـق العامل في تملك ثمرة جهده، ودعا الناس إلى الوفاء بحق العامل، وأنذر من يجور عليه من أرباب الأعمال بحرب وخصـومة مـن الله – عـز وجـل – كمـا في الحـديث القدسـي: الـذي يقـول فيـه الله تعـالى: (ثلاثـةٌ أنـا خصمهم يوم القيامة رجل أعطى بي ثـم غـدر، ورجل باع حراً فأكل ثمنه، ورجل استأجر أجيراً فاستوفى منه ولم يعطه أجره) (البخاري، د.ت).

كمـا منـع الإسـلام كـل مـا يـؤدي إلى الضـرر، فحـرم التجـارة في الخمـر، والخنزيـر، ومنـع التعامـل بالربا، والمعاملات التي تنطوي على غش، أو رشـوة، أو أكـل أمـوال النـاس بالباطـل والغصـب (العـالم، ١٩٩٤، ص٤٩٥).

كما نهى عن التبذير قال تعالى: ﴿ وَءَاتِ ذَا ٱلْقُرْبَىٰ حَقَّهُۥ وَٱلْمِسْكِينَ وَٱبْنَ ٱلسَّبِيلِ وَلَا تُبَذِّرْ تَبْذِيرًا ۝ إِنَّ ٱلْمُبَذِّرِينَ كَانُوٓا۟ إِخْوَٰنَ ٱلشَّيَٰطِينِ ۖ وَكَانَ ٱلشَّيْطَٰنُ لِرَبِّهِۦ كَفُورًا ﴾ [الإسراء: ٢٦ – ٢٧]، كما شرع لهم حفظ أموالهم بالكتابة والإشهاد والرهن، فحرم أكل أموال الناس بالباطل قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ لَا تَأْكُلُوٓا۟ أَمْوَٰلَكُم بَيْنَكُم بِٱلْبَٰطِلِ إِلَّآ أَن تَكُونَ تِجَٰرَةً عَن تَرَاضٍ مِّنكُمْ ۚ وَلَا تَقْتُلُوٓا۟ أَنفُسَكُمْ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ بِكُمْ رَحِيمًا ﴾ [النساء: ٢٩]. كما حفظ المال بتشريعه لحد السرقة قال تعالى: ﴿ وَٱلسَّارِقُ وَٱلسَّارِقَةُ فَٱقْطَعُوٓا۟ أَيْدِيَهُمَا جَزَآءًۢ بِمَا كَسَبَا نَكَٰلًا مِّنَ ٱللَّهِ ۗ وَٱللَّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٌ ﴾ [المائدة: ٣٨] وفي إقامة عقوبة السرقة على محترفيها إثبات لقواعد الأمن والسلام في المجتمع، واستتباب هذا الأمن وطيداً راسخاً قوياً، ومن آثار ذلك قطع دابر البطالة والقضاء على الخمول والكسل التي تستشري في الأمة (الزاحم، ١٩٩٢، ص١٠٧).

خامساً: حفظ العقل

العقـل هـو: وسـيلة فهـم الخطـاب الموجـه مـن الشـارع الحكيم إلى عباده المكلفين، وهـو معنى يمكـن الاستدلال به من الشاهد على الغائب، والاطلاع على عواقب الأمـور والتمييـز بـين الخير والشـر (الجبـوري، ١٩٨٨، ص٧٣).

وقـد جعـل الإسـلام للعقـل مكانـة كـبيرة، وحرص على حفظ العقل من خلال الدعوة إلى إعمال

الفكر والنظر في الكون والأنفس للوصول إلى الحق، والابتعاد عن التقليد الأعمى، وعدم اتباع الخرافات والأساطير، كما شرع الإسلام حد الخمر لحفظ العقل، فعن أنس – رضي الله عنه – قال: «أتى الرسول – صلى الله عليه وسلم – برجل قد شرب الخمر فجلده بجريدتين نحو أربعين»، وفعله أبو بكر – رضي الله عنه –، فلما كان عمر – رضي الله عنه – استشار الناس فقال عبد الرحمن – رضي الله عنه –: «أخف الحدود ثمانون، فأمر به عمر – رضي الله عنه –» (مسلم، د.ت).

كما حرم الإسلام المخدرات وتعاطيها، وترويجها، والاتجار فيها وزراعتها وصنعها، فإن كل ما يؤدي إلى الحرام فهو حرام (الأصفهاني، ١٩٨٩، ج٢، ص٦٨٤).

وهذه الضرورات الخمس إذا اختلت يؤول حال الأمة إلى فساد وتلاش، وهذا لا يعني هلاكها واضمحلالها كلية، بل تصير أحوالها شبيهة بأحوال الأنعام بحيث لا تكون على الحالة التي أرادها الشرع الحكيم، وقد يفضي بعض ذلك الاختلال إلى الاضمحلال الآجل بتفاني بعضها ببعض، أو بتسلط العدو عليها إذا كانت بمرصد من الأمم المعادية لها الطامعة في استيلائها عليها (عاشور، ١٩٨٤، ج١٦، ص٣٩).

مّما سبق يتضح أن الحاجة ماسّة وملحّة للاهتمام بالضرورات الخمس، وضرورة تخطيط مناهج التربية والتعليم وفقها، وتعليمها للطلبة في جميع مراحل التعليم، في الوقت الحاضر، وذلك لإعداد متعلم متفهّم لبيئته التي يعيش فيها مدركٍ لظروفها، قادرٍ على الإسهام بإيجابية في التغلّب على مشكلاتها والحدّ من أخطارها، بل وفي تحسين ظروفها على نحوٍ أفضل، من خلال ترسيخ القيم والمهارات والاتجاهات لفهم علاقته بربه وعلاقته بمجتمعه، وهذا ما جاء في المؤتمر الدولي للتربية (٢٠٠١) حيث دعا إلى تكييف المناهج الدراسية وتحديث مضامينها لتراعي التغيرات الاجتماعية خاصة ما يتعلق منها بحقوق الإنسان، ونشر التسامح والتنوع الثقافي، والسعي لضمان ملاءمة المناهج الدراسية للتجديدات التربوية على المستوى المحلي والوطني والعالمي من أجل بناء حضارة إنسانية عالمية تقوم على التفاهم كوسيلة أساسية للتعايش المشترك (مؤتمن، ٢٠٠٢).

ولأن الفلسفة التربوية التي تنطلق منها المناهج التربوية في الأردن تتمثل في مجموعة من الأسس التي حددتها المادة الثالثة من قانون التربية والتعليم رقم (٣) لسنة ١٩٩٤ يأتي في مقدمتها «الشعب الأردني وحدة متكاملة ولا مكان فيه للتعصب العنصري أو الإقليمي أو الطائفي أو العشائري أو العائلي» (قانون التربية والتعليم، ١٩٩٤).

وحددت المادة (٤) من قانون التربية والتعليم رقم (٣) لسنة ١٩٩٤ مجموعة من الأهداف يأتي في مقدمتها «الانفتاح على ما في

الثقافات الإنسانية من قيم واتجاهات حميدة، وتقدير إنسانية الإنسان، وتكوين قيم واتجاهات إيجابية نحو الذات والآخرين، والعمل والتقدم الاجتماعي وتمثل المبادئ والقيم الديمقراطية في السلوك الفردي والاجتماعي، وتقبل الطالب لذاته، واحترام الآخرين، ومراعاة مشاعرهم، وتقدير مزاياهم ومنجزاتهم» (قانون التربية والتعليم، ١٩٩٤).

لذلك نلحظ انسجاماً واضحاً بين الفلسفة التربوية في الأردن وما تنادي به الضرورات الخمس وهذا ما دفع الباحث للتأكد من مدى تحقيق كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن للأهداف التربوية التي تحقق هذه الضرورات الخمس.

مشكلة الدراسة

لاحظ الباحث من خلال عمله في التدريس في جامعة الحسين بن طلال لمدة عشر سنوات وجود ظاهرة من السلوك المنحرف لدى الطلبة عموماً، وطلبة المرحلة الثانوية الذين يُقبلون في الجامعات خصوصاً.

- وجود فجوة بين ما تعلمه الطلبة من مفاهيم دينية، وأثر ذلك التعلم في حياتهم، وتعديل سلوكهم تبعاً لذلك.
- تدني مستوى التحصيل لدى الطلبة للمفاهيم الدينية، وخاصة ما يتعلق بالضرورات الخمس.
- استخدام العنف، وعدم التعاطف مع الآخرين، وافتقار الطلبة لضبط النفس، والوعي بالذات، وفن الاستماع، وحل الصراعات، والتعاون.
- افتقار كثير من الطلبة لروح التعلق بالمجتمع المسلم، والأمة الإسلامية.

أسئلة الدراسة

تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

- «هل يعكس محتوى كتب الثقافة الإسلامية في المرحلة الثانوية في الأردن الأهداف التربوية التي تحقق الضرورات الخمس لدى الطلبة»؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس السؤالان الآتيان:

أ - ما الضرورات الخمس الواجب توافرها في كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن؟

ب - ما درجة تحقيق كتب الثقافة الإسلامية في المرحلة الثانوية في الأردن للأهداف التي ترتبط بالضرورات الخمس؟

أهمية الدراسة

تتمثّل أهمية هذه الدراسة فيما يأتي:

١ - بيان درجة إسهام كتب الثقافة الإسلامية في الأردن في إكساب الطلبة مهارات التعامل الحياتية في المجتمع الذي يعيشون فيه.

٢ - تصميم أداة الدراسة القائمة على الضرورات الخمس ومجالاتها المتعددة، وإفادة الباحثين والمعنيين بالمناهج التربوية بعامة ومناهج الدراسات

الدينية بشكل خاص في عملية تحليل وتقويم وتطوير مناهج وكتب الدراسات الإسلامية.

٣ – تقدّم هذه الدراسة تحليلاً منهجياً لواقع الأهداف التي تحقق الضرورات الخمس في كتب الثقافة الإسلامية في الأردن، ليستفيد منها التربويون في التطوير أو التعديل.

٤ – تكشف هذه الدراسة مواطن القوة والضعف في كتب الثقافة الإسلامية الحالية في المرحلة الثانوية في الأردن في تحقيقها للأهداف التي تحقق الضرورات الخمس.

٥ – تزود هذه الدراسة المهتمين بمنظومة من القيم قادرة على إكساب الطلبة مهارات التعامل الحياتية في المجتمع الإسلامي.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة

– تقييم كتب الثقافة الإسلامية في الأردن:

تحليل محتوى كتب الثقافة الإسلامية في الأردن لتحديد مقدار تضمنها للأهداف التي تحقق الضرورات الخمس باستخدام الأداة المعدة لذلك.

– كتب الثقافة الإسلامية:

هي كتب الثقافة الإسلامية التي تدرّس في الصف الأول الثانوي، والصف الثاني الثانوي في مرحلة التعليم الثانوي في العام الدراسي(٢٠٠٩/٢٠١٠)، والبالغ عددها ثلاثة كتب والتي تتضمن الوحدات الآتية: (وحدة القرآن الكريم وعلومه، وحدة الحديث النبوي الشريف وعلومه، وحدة العقيدة الإسلامية، وحدة السيرة النبوية، وحدة الحضارة الإسلامية وحاضر العالم الإسلامي، وحدة النظم الإسلامية، وحدة الفقه الإسلامي).

– الضرورات الخمس

تعرّف الضرورات الخمس بأنها: مجموعة القيم التي تتوقف عليه حياة العباد الدينية والدنيوية وتتمثل في خمسة أمور هي: حفظ الدين، وحفظ النفس، وحفظ العقل، وحفظ النسل، وحفظ المال (شلبي، ١٩٨٦، ص ٥١١).

وتعرّف إجرائياً بأنها: مجموعة من القيم الراسخة التي تسعى مناهج التربية الإسلامية إلى ترسيخها لدى الطلبة بحيث تكون معتقدات راسخة في النفس الإنسانية، تصدر عنها الأفعال المرغوب فيها وجوبا، بسهولة، ويتم قياس مدى تحقق هذه الضرورات في كتب الثقافة الإسلامية من خلال أداة تتكون من خمس فئات تمثل كل فئة ضرورة من الضرورات الخمس و٤٢ معياراً تمثل وحدات الفئات.

– الأهداف:

هي مجموعة النتاجات المعرفية والوجدانية والنفسحركية التي يتوقع من الطلبة اكتسابها بعد دراسة كتب الثقافة الإسلامية وتتعلق بحفظ الدين، وحفظ النفس، وحفظ العرض، وحفظ المال، وحفظ العقل.

– التحليل:

العملية التي يتم فيها تحديد مدى احتواء كتب الثقافة الإسلامية الأهداف التي تحقق الضرورات

الخمس كما وردت في فئات التحليل ووحداته في أداة التحليل التي استخدمت في هذه الدراسة.

محدّدات الدراسة

يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء المحدّدات الآتية:

– استخدام معايير الضرورات الخمس التي توصل إليها الباحث من خلال كتب أصول الفقه والتفسير والحديث النبوي الشريف.

– تحليل وتقييم كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن التي تدرس في مدارس وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي (٢٠٠٩/٢٠١٠).

– درجة ثبات وصدق أداة الدراسة التي أعدها الباحث.

– كتب الثقافة الإسلامية التي تُدرَّس في مرحلة التعليم الثانوي للعام الدراسي (٢٠٠٩/٢٠١٠) في الأردن.

– موضوعية النتائج.

الدراسات ذات الصلة

لم يتوصل الباحث إلى أي دراسة حول تقييم كتب الثقافة الإسلامية في الأردن في ضوء الأهداف التي تحقق الضرورات الخمس، وقد كانت الدراسات التي استطاع الباحث الاطلاع عليها تتعلق بتقييم كتب التربية الإسلامية في مجالات متعددة، ومع ذلك فقد استفاد الباحث من هذه الدراسات في إعداد أدوات الدراسة ومناقشة النتائج.

وفيما يلي عرض للدراسات ذات الصلة التي استطاع الباحث الوصول إليها:

– دراسة عوض (١٩٩٣م) هدفت هذه الدراسة إلى تقويم كتب التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بمصر في ضوء تبصيرها الطلاب بالقضايا المعاصرة، وتحصينهم من التيارات الفكرية المتطرفة، وقام الباحث فيها بتحليل محتوى كتب التربية الدينية الإسلامية عام ٩٢/٩٣م في ضوء قائمة بالقضايا الجدلية المرتبطة بكافة جوانب الدين الإسلامي، مثل العنف والمعاملات البنكية، والاغتصاب، والسياحة، وحكم الغناء والموسيقى، وتعدد الأحزاب وموقف الإسلام من الأديان الأخرى. وأظهرت نتائج التحليل أن كتب التربية الإسلامية تناولت القضايا الخلافية بصورة محددة وغير وافية، حيث تناول كتاب الصف الأول خمس قضايا وكتاب الصف الثاني إحدى عشرة قضية والصف الثالث ست قضايا (عوض، ١٩٩٣).

– دراسة جرادي (١٩٩٣) هدفت هذه الدراسة إلى معرفة القيم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الدنيا من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية، وقد استخدم الباحث لتحقيق غرض الدراسة طريقة تحليل المحتوى، حيث تم تحليل النصوص الواردة في الكتب التي شملتها عينة الدراسة، وتم تقسيم النصوص إلى وحدات تحليلية، إذ اعتبرت الجملة المفيدة وحدة التحليل والعد، ثم صنفت القيم في أحد المجالات التالية: المجال العقدي، والمجال التعبدي،

والمجال الفردي، والمجال الاجتماعي، والمجال المادي. وأظهرت نتائج الدراسة أن كتب التربية الإسلامية للمرحلة المذكورة تضمنت (٦٠) قيمة رئيسة تكررت (١١٧٧) مرة، وكان توزيعها وفق المجالات على النحو الآتي: (المجال العقدي ٥٠,٦٪)، المجال التعبدي (٢٠,٥٪)، المجال الفردي (١٧,٧٪) المجال الاجتماعي (٨,٤٪)، المجال المادي (٢,٩٪) (جرادي، ١٩٩٣).

— دراسة جبر (١٩٩٥) هدفت هذه الدراسة إلى معرفة القيم الاجتماعية المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة العليا من التعليم الأساسي في الأردن، ومدى اتساقها مع الأهداف المرسومة لها في مناهج التربية الإسلامية، وطبيعة نموها خلال المرحلة الدراسية، وقد استخدم الباحث لتحقيق أهداف الدراسة أسلوب تحليل المحتوى، حيث تم تقسيم النصوص إلى وحدات تحليلية، واعتبرت الجملة المفيدة وحدة التحليل والعد، ثم طوّر الباحث تصنيفاً لتحقيق أغراض الدراسة اشتمل على ثمانية مجالات هي: مجال الأسرة، و مجال الرعاية والخدمة الاجتماعية، ومجال الأخلاق، والآداب الاجتماعية، ومجال المجالس والاجتماعات والزيارات، والمجال المادي الاجتماعي، ومجال اللباس والزينة ومجال الأمراض الاجتماعية، ومجال التعامل مع غير المسلمين في القطر، وقد توصلت الدراسة إلى أن كتب التربية الإسلامية للمرحلة المذكورة تضمنت (٧٩) قيمة إيجابية تكررت (١٣٤٠) مرة، و(٢١) مرضاً اجتماعيا تكرر (٤٥٠) مرة وكان توزيعها على المجالات على النحو الآتي:

وفق مجال الأمراض الاجتماعية (٢٥,٣٪) ومجال الأخلاق والآداب الاجتماعية (٢٤,٧٪) ومجال الأسرة (١٤,٥) ومجال الرعاية والخدمة الاجتماعية (٨,٢٪) ومجال اللباس والزينة (٥,٥٪) ومجال التعامل مع غير المسلمين في القطر (١,٩٪) كما توصل الباحث إلى أن هناك اتساقاً محدوداً للقيم مع الأهداف المرسومة لها في منهاج التربية الإسلامية، وأن هذه القيم لم تنم بشكل متدرج من مستوى لآخر، مما يدل على عشوائية التخطيط القيمي عند إعداد الكتب في المرحلة المذكورة (جبر، ١٩٩٥).

— دراسة أبو لطيفة (١٩٩٩) هدفت هذه الدراسة إلى تعيين القيم التي تبثها كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية في الأردن، وإلى معرفة البناء التنظيمي الذي تخضع له هذه القيم، وإلى تحديد الكيفية التي يتم بها نقل هذه القيم للطلبة، وإلى تبين درجة إسهام هذه القيم في دمج الطلبة في هذه الحياة سريعة التغيير والتطور، وأظهرت النتائج أن نسبة البنود التي تضمنت قيماً بلغت (٤,٣٥٪) من جملة عددها، وأن أكثر مجالات القيم شيوعاً كان مجال حفظ الدين ثم تلاه مجال حفظ النفس، وأخيراً مجال حفظ المال، وأن هذه القيم ظهرت في محتوى كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية بشكل غير مقصود، إذ إنها غير خاضعة لبناء تنظيمي متدرج، كما أشارت النتائج إلى أن غالبية القيم المبثوثة في تلك الكتب كانت ضمنية،

وكان الأسلوب الأكثر شيوعاً في تقديم القيم للطلبة هو الأسلوب الوجداني وخاصة الموعظة، ثم القصة، ثم تلاه الأسلوب الحسي، وكانت درجة إسهام القيم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية درجة قليلة غير مقبولة، وقد استُخلص من هذه النتائج أن القيم المبثوثة في محتوى كتب التربية الإسلامية الأساسية لم يتم – على ما يبدو – التخطيط لها مسبقاً، ولا هي تشكل منظومة قيمية يرجى أن تحفز الطلبة إلى الوعي بها أو تمثلها (أبو لطيفة، ١٩٩٩).

– دراسة العلوي (٢٠٠١م) هدفت هذه الدراسة إلى تطوير منهج التربية الإسلامية للمرحلة الإعدادية بدولة البحرين، وذلك للكشف عن المشكلات والقضايا التي تتعلق بالمجتمع البحريني، للاستناد إليها في بناء المحتوى بالمرحلة الإعدادية، وكانت أهم تلك المشكلات مشكلة العمالة الوافدة، وما ينتج عنها وخاصة تربية النشء من قبل الخادمات، وعمل المرأة وحقوقها في التعليم، وانتشار زواج المسيار، وانتشار الفكر المتطرف (العلوي، ٢٠٠١).

– دراسة البوسعيدي (٢٠٠٣م) هدفت هذه الدراسة إلى تقويم كتب التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية بسلطنة عمان في ضوء القضايا المعاصرة، وقد أظهرت نتائجها أن أهم القضايا المعاصرة التي تواجه المجتمع العماني ويجب مراعاتها عند بناء محتوى منهج التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية القضايا الاجتماعية المتمثلة بالعنوسة، وغلاء المهور وتشجيع الجمعيات التعاونية، كإحدى صور التكافل الاجتماعي والمخاطرة الناتجة عن استخدام التقنيات الحديثة «الفضائيات وشبكة المعلومات الانترنت» وقضايا العولمة ومواجهة الأفكار المتطرفة (البوسعيدي، ٢٠٠٣).

– دارسة قاسم (٢٠٠٥م) هدفت هذه الدراسة إلى تقويم مناهج التربية الإسلامية بدولة الإمارات العربية المتحدة في معالجتها للتطرف والتعصب والإرهاب، حيث أظهرت النتائج أن أهداف المنهج تضمنت بعض الأمور التي عالجت التطرف والتعصب والإرهاب منها عبادة المسلم بسلوكه ونمذجة سلوك المسلم في تعاملاته مع الآخرين، وأوضحت أن المنهج حرص على وقاية الطلاب من الوقوع في مشكلة التطرف والتعصب والإرهاب، وأوضحت أن المنهج قدم أفكارا ومفاهيم إسلامية تحرص على حُسن التعامل مع المخالفين في الرأي والجنس والعرق والاعتقاد وبيان حقوقهم وواجب المسلم نحوهم (قاسم، ٢٠٠٥).

– دراسة عبد الله حارب (٢٠٠٦) هدفت هذه الدراسة إلى دراسة تغيير المناهج التعليمية العربية وأثره على الساسة والتربويين وعلماء الاجتماع، واعتبرت الدراسة أن تغيير المناهج التعليمية العربية يشكل قوة ضاغطة على الساسة والتربويين وعلماء الاجتماع، وقد تمتد لتشمل كافة النظم السائدة في الدول العربية بما فيها النظم السياسية، وذكرت

الدراسة أن المشروع الذي طرحه وزير الخارجية الأمريكي (كولين باول) بشأن التغيير في العالم العربي امتداد لمشروعات سابقة لتغيير النظم العربية، كما رأت الدراسة أن إدخال المفاهيم الجديدة كحقوق الإنسان والمجتمع المدني وتمكين المرأة وحقوق الأقليات جاء بناءً على مؤتمر اليونسكو عام ١٩٩٨ م بشأن التعليم العالي، وهذه المفاهيم يجب أن يتم إدخالها وفق رؤية تجمع بين الخصوصية الثقافية والمعاصرة العالمية.وفندت الدراسة اتهام التربية العربية بتحمل المسؤولية الأولى في تفريخ الإرهابيين ورأت أن وجود مفاهيم الجهاد والحرب والعدل أمر ضروري في ظل الظروف الحالية بحيث يتم تدريسها وفق الشرع الإسلامي (حارب، ٢٠٠٦).

من خلال عرض الدراسات السابقة نجد أن بعض هذه الدراسات تناولت القضايا المعاصرة، والتطرف، والتعصب كدراسة عوض (١٩٩٣)؛ ودراسة العلوي (٢٠٠٠)؛ ودراسة البوسعيدي (٢٠٠٣)؛ ودراسة قاسم (٢٠٠٥)؛ ودراسة حارب (٢٠٠٦).

كما تناول بعضها القيم الدينية والاجتماعية المبثوثة في كتب التربية الإسلامية كدراسة جرادي (١٩٩٣)، ودراسة جبر (١٩٩٥)، ودراسة أبو لطيفة (١٩٩٩)، ودراسة قاسم، ولم تتناول هذه الدراسات مدى تضمين كتب الثقافة الإسلامية للأهداف التي تحقق الضرورات الخمس وهو ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة.

الطريقة والإجراءات

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن في ضوء الأهداف التي تحقق الضرورات الخمس، لذلك تم القيام بإجراءات تحديد مجتمع الدراسة، وعينتها، وأداتها على النحو الآتي:

مجتمع الدراسة

تكونت عينة الدراسة من مجتمع الدراسة نفسه، وهي كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن التي تدرس في العام الدراسي ٢٠٠٩/ ٢٠١٠م وهي:

١ – كتاب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية «المستوى الأول».

٢ – كتاب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية «المستوى الثاني».

٣ – كتاب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية «المستوى الثالث».

أداة الدراسة

لتنفيذ الدراسة وتحقيق أهدافها قام الباحث بما يأتي:

إعداد قائمة بالمحاور الرئيسة والمجالات التي تتضمنها الضرورات الخمس، وذلك بالرجوع إلى مجموعة من المراجع الدينية ذات العلاقة بالتربية

الإسلامية، والى الأدب التربوي النظري. والاسترشاد بآراء أساتذة التربية الإسلامية في الجامعة وآراء بعض معلمي التربية الإسلامية في المدارس.

صدق الأداة

تم التحقق من صدق أداة الدراسة بعرضها على مجموعة من التربويين وأساتذة جامعات ومعلمي مدارس ممن يدرسون مواد التربية الإسلامية بلغ عددهم خمسة عشر أستاذاً ومدرساً، وتم الأخذ بآراء لجنة التحكيم، واشتملت الأداة في صورتها النهائية على قائمة بالمحاور وعددها خمسة محاور، واثنان وأربعون معياراً وبذلك يثبت للأداة صدقها.

ثبات التحليل

اعتمد الباحث أسلوب إعادة التحليل للتأكد من ثبات عملية التحليل وذلك بتحليل محتوى كتب الثقافة الإسلامية مرتين حيث تم التحليل من الباحث نفسه أولاً ثم تم التحليل من قبل أحد مدرسي المادة بعد فترة زمنية متباعدة قدرها ثلاثة أسابيع، وذلك بعد إعطائه فكرة عن الموضوع وكيفية التحليل، ولمعرفة ثبات التحليل تم استخدام معادلة هولستي (Holsti) للثبات وهي:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات عدم الاتفاق}} \times ١٠٠$$

ويبين الجدول (١) معامل الثبات عبر الزمن والأشخاص.

الجدول رقم (١). معامل الثبات عبر الزمن والأشخاص.

الرقم	المحور	الثبات عبر الزمن	الثبات عبر الأشخاص
١	حفظ الدين	٩٤	٩٠
٢	حفظ النفس	٩٢	٨٩
٣	حفظ المال	٩٤	٩٠
٤	حفظ العرض والنسل	٩٢	٨٩
٥	حفظ العقل	٩٠	٨٩

منهجية الدراسة

أُستخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي (Descriptive Analytical Procedure) الذي يعتمد على دراسة الظاهرة في الوقت الحاضر وكما هي في الواقع، من خلال أداة الدراسة التي تم تحديد مجالاتها الخمس كفئات رئيسية للتحليل وفقراتها البالغ عددها (٤٢) فقرة كفئات فرعية للفكرة الجزئية كوحدة للتحليل، وفق منهجية تقوم على رصد تكرارات وحدات التحليل مقابل فئاته الرئيسية والفرعية.

إجراءات الدراسة

للإجابة عن السؤال الأول للدراسة وهو:

«ما الضرورات الخمس الواجب توافرها في كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن»؟

قـام الباحـث بـالإجراءات الـتي وردت في خطوات إعداد أداة الدراسة فكانت المحاور والمعايير المتعلقة بها التي وردت في أداة هذه الدراسة في صورتها النهائية هي بمثابة الإجابة عن السؤال الأول.

للإجابة عن السؤال الثاني للدراسة وهو:

«ما درجة تضمن كتب الثقافة الإسـلامية في المرحلة الثانوية في الأردن للأهـداف الـتي تحقـق الضرورات الخمس»؟

تم في هذه الدراسة تحليل كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن، وذلك باستخدام أداة الدراسة لتقييم درجة تحقيق الأهداف للضرورات الخمس في تلك الكتب، حيث قام الباحث بما يأتي:

– تحديد هدف التحليل وهو تقييم كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن على أساس توافر الأهداف التي تحقق الضرورات الخمس.

– تحديد مجتمع التحليل وهو كتب (الثقافة الإسلامية) للمرحلة الثانوية في الأردن التي تدّرس في العام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠.

– تحديد فئة التحليل وهي المحاور الخمسة، وتتضمن (٤٢) معياراً كما يظهر في أداة الدراسة.

– تحديد وحدة التحليل، وهي في هذه الدراسة استخدام الفكرة الجزئية كوحدة تحليل لمناسبتها لأغراض هذه الدراسة، وتحقيق أهدافها وإمكانية تطبيقها والتعامل من خلالها مع مختلف مكونات وعناصر الكتب.

– تدريب المُحلِل من قبل الباحث على عملية التحليل، والاتفاق على تحليل مضمون المحتوى الظاهر منه والباطن.

– إجراء عملية التحليل وحساب التكرارات والنسب المئوية لكل محور ومعاييره في كل صف من الصفوف.

– رصد نتائج التحليل بمجالات الأداة وفقراتها.

المعالجة الإحصائية

استخدم الباحث الإجراءات الإحصائية المناسبة كالمتوسطات الحسابية والتكرارات والنسب المئوية لجمع البيانات المتعلقة بالإجابة عن سؤالي الدراسة لتحديد النتائج ومناقشتها، وذلك على النحو الآتي:

– معادلة هولستي (Holsti) لحساب معامل الثبات.

– التكرارات والنسب المئوية لحساب درجة تضمن تلك الكتب للأهداف التي تحقق الضرورات الخمس.

– المتوسطات الحسابية لحساب درجة تضمن تلك الكتب للمحاور الرئيسة للأهداف التي تحقق الضرورات الخمس.

وقد تم حساب طول الفئة لدرجة توافر نسب المحاور الخمسة الرئيسة وذلك باستخدام المعادلة الآتية:

مدى الفئة = (أعلى نسبة – أدنى نسبة)

(٥٤,٢٠٪ – ٨,٤٠٪) ÷ ٣= ١٥,٢٦٪

حيث عُدّ المستوى الذي يقع بين (٨,٤٠٪ – ٢٣,٦٦٪) مستوىً متدنياً.

وعُدّ المستوى الذي يقع بين (٢٣,٦٧٪ – ٣٨,٩٣٪) مستوىً متوسطاً.

وعُدّ المستوى الذي يقع بين (٣٨,٩٤٪ – ٥٤,٢٪) مستوىً مرتفعاً.

نتائج الدراسة

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، وقد نصّ على:

«ما الضرورات الخمس الواجب توافرها في كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن»؟

للإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث بالخطوات التي وردت في إعداد أداة الدراسة، وتوصّل إلى خمسة محاور رئيسة، تتضمن اثنين وأربعين معياراً للضرورات الخمس وهي: حفظ الدين، وحفظ النفس، وحفظ العرض والنسل، وحفظ المال، وحفظ العقل. وسيتم تناول هذه المحاور ومعاييرها بالتفصيل في فصل مناقشة النتائج.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، وقد نصّ السؤال على:

«ما درجة تضمن كتب الثقافة الإسلامية في المرحلة الثانوية في الأردن للأهداف التي تحقق الضرورات الخمس»؟

بعد الانتهاء من إعداد قائمة المعايير التي ينبغي توافرها في كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن، فقد تم في ضوئها تحليل هذه الكتب، وقد كشفت عملية التحليل عن النتائج الموضحة في الجدولين: (٢) و(٣).

الجدول رقم (٢). التكرارات والنسب المئوية لدرجة مراعاة كتب الثقافة الإسلامية للأهداف التي تحقق الضرورات الخمس.

الرقم	المحور	مجموع التكرارات	النسبة المئوية
١	حفظ الدين	١٢٩	٥٤,٢٠٪
٢	حفظ النفس	٤٤	١٨,٤٨٪
٣	حفظ النسل والعرض	٢٣	٩,٦٦٪
٤	حفظ المال	٢٢	٩,٢٤٪
٥	حفظ العقل	٢٠	٨,٤٠٪
المجموع		٢٣٨	١٠٠٪

يوضح الجدول (٢) مجموع التكرارات والنسب المئوية لدرجة توافر المحاور الرئيسة لمعايير الأهداف التي تحقق الضرورات الخمس في كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن، حيث حصل المحور الأول (حفظ الدين) على المرتبة الأولى من حيث درجة مراعاته، بمجموع تكرارات بلغت (١٢٩) تكراراً وبنسبة (٥٤,٢٠٪) وهي نسبة مرتفعة.

وجاء المحور الثاني وهو حفظ (النفس) في المرتبة الثانية بمجموع تكرارات بلغت (٤٤) وبنسبة (١٨,٤٨٪) وهي نسبة متدنية، كما جاء المحور الثالث وهو (حفظ النسل والعرض) في المرتبة الثالثة بمجموع تكرارات بلغت (٢٣) وبنسبة (٩,٦٦٪) وهي نسبة متدنية، وجاء المحور الرابع وهو (حفظ المال) في المرتبة

الرابعة بمجموع تكرارات (٢٢) وبنسبة (٩,٢٤٪) وهي في المرتبة الخامسة بمجموع تكرارات بلغ (٢٠)
نسبة متدنية، وجاء المحور الخامس وهو (حفظ العقل) وبنسبة(٨,٤٠٪)وهي نسبة متدنية.

الجدول رقم (٣). التكرارات والنسب المئوية لدرجة توافر الأهداف التي تحقق الضرورات الخمس في كتب الثقافة الإسلامية.

المحاور	رقم المعيار	المعايير	أول ثانوي		ثاني ثانوي	
			التكرار٪	النسبة	التكرار٪	النسبة
حفظ الدين	١.	توحيد الله تعالى بأفعال العباد	٧	٠,٠٧٩	٠	٠
	٢.	توحيد الله تعالى بأفعاله	٢	٠,٠٢٢.	١	٠,٠٢٤
	٣.	الإيمان بأسماء الله تعالى وصفاته.	٦	٠,٠٦٨	١	٠,٠٢٤
	٤.	تعظيم الرسول (صلى الله عليه وسلم)	٦	٠,٠٦٨	٣	٠,٠٧٣
	٥.	التعرف إلى الغاية من الجهاد	٠	٠	٠	٠
	٦.	البراءة من أعداء الله تعالى	١	٠,٠١١	١	٠,٠٢٤
	٧.	الالتزام بالدين قولاً وعملاً	٣٧	٠,٤٢	١٨	٠,٤٣
	٨.	التعرف إلى الفرق بين الجهاد وبين الإرهاب	٦	٠,٦٨	١	٠
	٩.	التعرف إلى عقوبة المرتد عن الدين	٢	٠,٠٢٢	٠	٠
	١٠.	تعظيم القرآن الكريم	٣	٠,٠٣٤	٢	٠,٠٤٨
	١١.	التعرف إلى الآثار الإيجابية لتطبيق العبادات	٤	٠,٠٤٥	٢	٠,٠٤٨
	١٢.	التعرف إلى الجهاد ومكانته في الدين	١	٠,٠١١	٤	٠,٠٩٧
	١٣.	القيام بواجب الدعوة إلى الله تعالى	١٣	٠,١٤٧	٨	٠,١٩٥
		المجموع	**٨٨**	**١,٦٠**	**٤١**	**٠,٩٦**
حفظ النفس	١٤.	التعرف إلى الوسائل التي شرعها الإسلام للمحافظة على النفس	٠	٠	١٢	٠,٥٤٥
	١٥.	التعرف إلى الحلال الطيب الذي أباحه الله تعالى للمحافظة على النفس	١	٠,٠٤٥	٠	٠
	١٦.	التعرف إلى الرخص التي شرعها الله عز وجل للمحافظة على النفس	٠	٠	٠	٠
	١٧.	التعرف إلى القصاص وحكمته	٠	٠	٠	٠
	١٨.	التعرف إلى مكانة النفس في الدين	٣	٠,١٣	٦	٠,٢٧٢
	١٩.	التعرف إلى حد الحرابة	٠	٠	٠	٠
	٢٠.	الابتعاد عن الأمور التي تضر بالنفس	٥	٠,٢٢	٢	٠,٠٩٠
	٢١.	التعرف إلى عظم الإضرار بالنفس	٠	٠	٠	٠
	٢٢.	الالتزام بمبادئ الدين الإسلامي في المحافظة على النفس	١٠	٠,٤٥	٢	٠,٠٩٠
	٢٣.	التعرف إلى الآثار السلبية الناتجة عن الاستخفاف بالنفس الإنسانية	٣	٠,١٣	٠	٠
		المجموع	**٢٢**	**٠,٩٧**	**٢٢**	**١,٠٨**

تابع الجدول رقم (٣).

المحاور	رقم المعيار	المعايير	أول ثانوي		ثاني ثانوي	
			التكرار٪	النسبة	التكرار٪	النسبة
حفظ النسل والنسب والعرض	٢٤.	التعرف إلى الطرق والوسائل المحرمة التي تضر بالعرض	٥	٠,٣٣	٢	٠,٢٥
	٢٥.	الابتعاد عن الطرق غير المشروعة التي تضر بالعرض	٠	٠	٠	٠
	٢٦.	التعرف إلى الطرق المشروعة التي تحافظ على العرض	٧	٠,٤٦	٣	٠,٣٧
	٢٧.	التعرف إلى الحدود التي أقرها الشرع لحماية الأعراض	٠	٠	٣	٠,٣٧
	٢٨.	التعرف إلى الآثار السلبية للطرق غير المشروعة في العلاقات الجنسية	٢	٠,١٣	٠	٠
	٢٩.	التعرف إلى الآثار الإيجابية لتطبيق الحدود	١	٠,٠٦٦	٠	٠
المجموع			١٥	٠,٩٨	٨	٠,٩٩
حفظ المال	٣٠.	التعرف إلى الطرق المشروعة للحفاظ على المال	٥	٠,٣١	٠	٠
	٣١.	الحرص على أداء الأموال والأمانات والحقوق إلى أصحابها	٤	٠,٢٥	٤	٠,٦٦
	٣٢.	التعرف إلى الطرق غير المشروعة لاكتساب المال	٥	٠,٣١	٢	٠,٣٣
	٣٣.	التعرف إلى الحدود التي وضعها الإسلام للمحافظة على المال	٠	٠	٠	٠
	٣٤.	التعرف إلى الآثار السلبية للكسب غير المشروع	١	٠,٠٦٢	٠	٠
	٣٥.	التعرف إلى الآثار الإيجابية للكسب المشروع	١	٠,٠٦٢	٠	٠
المجموع			١٦	١,٥٥	٦	٠,٩٩
حفظ العقل	٣٦.	التعرف إلى سبل المحافظة على العقل	٠	٠	٠	٠
	٣٧.	التعرف إلى حد الخمر	١	٠,٠٦٢	٠	٠
	٣٨.	تقدير مكانة العقل	٢	٠,١٢٥	١	٠,٠١٢
	٣٩.	رفض التقليد الأعمى والخضوع إلى الخرافات والأساطير	٢	٠,١٢٥	٠	٠
	٤٠.	سلوك سبيل العلم للوصول إلى الحق	٦	٠,٣٧٥	٣	٠,٠٣٧
	٤١.	الحرص على طلب العلم النافع	١	٠,٠٦٢	٠	٠
	٤٢.	إعمال العقل والنظر في الكون والأنفس	٤	٠,٢٥	٠	٠
المجموع			١٦	٠,٩٩	٤	٠,٠٩٨
المجموع الكلي			١٥٧	٦,٠٩	٨١	٤,١١٨

من خلال الاطلاع على الجدول (٣) يتبين أن مجال المحور الأول وهو حفظ الدين قد غطى (١٢٩) هدفاً، وكان توزيع التكرارات على فئاته الفرعية متبايناً ومتفاوتاً بنسبة كبيرة، في حين نجد أن التأكيد بشكل كبير كان على المعيار رقم(٧) «الالتزام بالدين قولاً وعملاً»، وقد حصل على الترتيب الأول بتكرار قدره (٣٧) وبنسبة(٠.٤٢) في كتابي الثقافة الإسلامية للصف الأول الثانوي، وبتكرار قدره (١٨)

وبنسبة(٠.٤٣) في كتاب الثقافة الإسلامية للصف الثاني الثانوي، وحصول المحور الأول وهو حفظ الدين على هذه النسبة العالية من التكرارات يأتي متماشياً مع هدف التربية الإسلامية الذي يسعى إلى تزويد الطالب بالقيم والمبادئ الإسلامية التي تساعده في الالتزام بعبادة الله تعالى، وتحتم عليه إظهار الولاء لله — سبحانه وتعالى — في صورة عملية من العبادات والطاعات والامتثال لأوامره واجتناب نواهيه وتوحيده — سبحانه وتعالى —، والدعوة إليه، في حين حصلت المحاور الأخرى وهي حفظ النفس، وحفظ النسل والعرض، وحفظ المال، وحفظ العقل على مرتبة أدنى إذا ما قورنت بالمحور الأول وهو حفظ الدين، مع أن تلك المحاور لها الأهمية نفسها التي للمحور الأول، لذا فإن الأمر يحتاج إلى حث مؤلفي كتب الثقافة الإسلامية على إعطائها الاهتمام بما تستحقه.

ومن خلال الاطلاع على الجدول (٣) يتضح وجود عدد من الأهداف التي لم تتحقق من خلال كتابي الثقافة الإسلامية للصف الأول الثانوي وكتاب الثقافة الإسلامية للصف الثاني الثانوي، وهو الهدف رقم (١٦) «التعرف إلى الرخص التي شرعها الله تعالى للمحافظة على النفس» والهدف (١٧) «التعرف إلى القصاص وحكمته»، والهدف (١٩) «التعرف إلى حد الحرابة»، والهدف (٢١) «التعرف إلى عظم الإضرار بالنفس»، والهدف (٢٥) «الابتعاد عن الطرق غير المشروعة التي تضر بالعرض»، والهدف (٣٣) «التعرف إلى الحدود التي وضعها الإسلام للمحافظة على المال»، والهدف (٣٦) «التعرف إلى سبل المحافظة على العقل»، فقد تم إغفال هذه الأهداف مع أنها تسعى إلى تزويد الطلبة بالقيم والمبادئ الإسلامية التي تطبع سلوكهم في حياتهم وعلاقاتهم مع أنفسهم ومجتمعهم، ويكتسبون من خلالها القدرة على تقويم ما يَعرِضُ لهم من مشكلات ومعالجتها في ضوء معرفتهم الدينية المتعمقة والمستندة إلى أوثق البراهين والأدلة المستندة إلى الأسلوب العلمي في التفكير عند حل المشكلات الدينية، وهذا يدعو إلى إعادة النظر في مدى شمولية مجال الأهداف؛ لأنها تساهم بشكل فعال في توجيه الطلبة نحو السلوك القويم، والتعاطف مع الآخرين، وضبط النفس، والوعي بالذات، وفن الاستماع، وحل الصراعات والتعاون، وتكوين روح التعلق بالمجتمع والأمة.

ومن خلال الاطلاع على الجدول (٣) يمكن ملاحظة عدم التكافؤ في توزيع التكرارات، ويظهر ذلك من حصول بعض الأهداف المتحققة على تكرارات عالية مثل الهدف (١٣) وحصل على (٢١) تكراراً، والهدف (٢٢) وحصل على (١٢) تكراراً والهدف (٢٦) وحصل على (١٠) تكرارات، والهدف (٤) وحصل على (٩) تكرارات، وقد يعزى سبب هذا إلى إحساس مؤلفي الكتب بأهمية هذه الأهداف، بينما حصل الهدف رقم (٢) «توحيد الله تعالى بأفعاله» على (٣) تكرارات، والهدف (٦) «البراءة من أعداء الله

تعالى» على تكرارين اثنين، وحصل الهدف (٩) «التعرف إلى عقوبة المرتد عن الدين» على تكرارين اثنين أيضاً، وحصل الهدف (١٥) «التعرف إلى الحلال الطيب الذي أباحه الله تعالى للمحافظة على النفس» على تكرار واحد، والهدف (٢٨) «التعرف إلى الآثار السلبية للطرق غير المشروعة في العلاقات الجنسية» على تكرارين اثنين، وحصل الهدف (٢٩) «التعرف إلى الآثار الإيجابية لتطبيق الحدود» على تكرار واحد، وحصل الهدف (٣٤) «التعرف إلى الآثار السلبية للكسب غير المشروع» على تكرار واحد، وحصل الهدف (٣٥) «التعرف إلى الآثار الإيجابية للكسب المشروع»، على تكرار واحد، وحصل الهدف (٤١) «الحرص على طلب العلم النافع»، على تكرار واحد، وهذا يدل على أن مؤلفي الكتاب لم يعيروا اهتماماً جاداً بتنمية المشاعر الوجدانية، إذ إنها لم تهتم بشرح أهمية البراءة من أعداء الله تعالى، وما هي أفعال الرسول – صلى الله عليه وسلم – تجاه ذلك ليقتدي بها الطالب؛ ولذلك كان من المفروض في الكتاب أن لا يقف عند حد تكوين القناعات الفعلية فحسب، بل لابد معها من الحماسة العاطفية، وأن يتعمق لدى الطالب الوعي بالعقيدة الإسلامية وخاصة الإيمان المطلق بتوحيد الربوبية وما يقوم به الدين الحنيف من إنشاء مجتمعات لا مجال للجريمة فيها ويسودها الأمن والطمأنينة وتخلو من السحر والشعوذة وقراءة الفنجان ولبس الأساور والبحث عن الأبراج وغير ذلك، مما هو منتشر بين الطلبة اليوم من مبادئ وقيم لا علاقة لها بالدين.

كما أشارت النتائج إلى أن غالبية الأهداف التي تحقق الضرورات الخمس في تلك الكتب جاءت ضمنية وغير خاضعة لبناء تنظيمي متدرج، مما يدل على عشوائية التخطيط عند إعداد الكتب في المرحلتين المذكورتين، وهي لا تشكل منظومة قيمية يرجى أن تحفز الطلبة إلى الوعي بها أو تمثلها.

التوصيات

بناءً على نتائج الدراسة السابقة فإن الباحث يوصي بما يأتي:

أظهرت نتائج التحليل تدني الاهتمام ببعض مبادئ التسامح فيها، رغم أهميتها في غرس القيم الإسلامية في نفوس الطلبة وتكوين سلوكيات إيجابية تسهم في نشر قيم الاعتدال والتسامح، لذلك يوصي الباحث بضرورة الاهتمام بهذه المبادئ وتضمينها بشكل متوازن ومنظم ومخطط له.

– العمل على مراعاة التكامل والتوازن والشمول في تضمين الأهداف التي تحقق مبادئ حقوق الإنسان في كتب الثقافة الإسلامية.

– تضمين كتب الثقافة الإسلامية الأهداف التي تبين حرمة السحر، والعلاقات الشاذة كالسحاق واللواط وغير ذلك وبيان مدى ضرر ذلك على المجتمعات الإسلامية، وبيان حرمة قراءة الفنجان وضرب الودع مما يضر بتوحيد الله تعالى، وتضمين

كتب الثقافة الإسلامية الإحصائيات التي تبين ضرر المخدرات وتعاطيها والتقارير الطبية التي تبين ضرر ذلك بهدف تكوين رغبة في الاعتقاد لدى الطلبة للابتعاد عن مثل هذه الأعمال.

— تضمين كتب التربية الإسلامية الصور التي توضح نهاية المصابين بالأمراض الخطيرة كالإيدز وغير ذلك.

— إجراء دراسات مماثلة ومكملة لهذه الدراسة تمكن نتائجها من تعزيز مواطن القوة في مناهج التربية الإسلامية وكتبها وعلاج مواطن الخلل.

— وجود إستراتيجية وطنية في المجال الوقائي في محاربة الغلو والتطرف والعلاقات الشاذة بين الطلاب، وبين الطلاب والطالبات تسهم فيها كل المؤسسات الوطنية.

— إجراء دراسات مستقبلية عن القيم السائدة عند معلمي التربية الإسلامية.

المراجع

ابن الأثير، مجد الدين المبارك بن محمد الجزري. *النهاية في غريب الحديث والأثر*. بيروت: المكتبة العلمية، ١٩٧٩م.

ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم بن عبد السلام. *مجموع الفتاوى*. القاهرة: مكتبة ابن تيمية، د.ت.

ابن حنبل، أبو عبد الله أحمد بن محمد. *المسند*. بيروت: المكتب الإسلامي، د.ت.

ابن عرفة، أبو عبد الله محمد. *شرح حدود ابن عرفة*. المملكة المغربية: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، مطبعة فضالة، ١٩٩٢م.

ابن منظور، محمد بن مكرم. *لسان العرب*. بيروت: دار صادر، ١٩٩٧م.

أبو رخية، ماجد محمد. *الحدود في الفقه الإسلامي*. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ١٩٩٢م.

أبو لطيفة، رائد فخري شحادة. *القيم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية في الأردن*. رسالة ماجستير. الجامعة الأردنية، ١٩٩٩م.

الأشقر، عمر بن سليمان بن عبد الله. *الواضح في شرح قانون الأحوال الشخصية الأردني*. الأردن: دار النفائس، ٢٠٠١م.

الأصفهاني، محمود بن عبد الرحمن. *شرح المنهاج للبيضاوي في علم الأصول*. الرياض: مكتبة الرشد، ١٩٨٩م.

البخاري، محمد بن إسماعيل. *الجامع الصحيح*، *المطبوع مع فتح الباري شرح صحيح البخاري*. بيروت: دار الفكر، د.ت.

البوسعيدي، قيس. *تقويم كتب التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية بسلطنة عمان قي ضوء القضايا المعاصرة*. رسالة ماجستير. كلية التربية: جامعة السلطان قابوس، ٢٠٠٣م.

الترمذي، أبو عيسى محمد بن عيسى. *الجامع الصحيح.* موسوعة الحديث الشريف، الكتب التسعة، برامج صخر للكمبيوتر.

جبر، عصام. *القيم الاجتماعية المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة العليا من التعليم الأساسي في المملكة الأردنية الهاشمية.* رسالة ماجستير. الجامعة الأردنية: عمان، ١٩٩٥م.

الجبوري، حسين خلف. *عوارض الأهلية.* مكة المكرمة: منشورات مركز البحوث الإسلامية، ١٩٨٨م.

جرادي، ناجي. *تحليل القيم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الدنيا من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية.* رسالة ماجستير. الجامعة الأردنية: عمان، ١٩٩٣م.

الجرجاني، الشريف علي بن محمد. *التعريفات.* بيروت: دار الكتاب العربي، ١٩٨٤م.

جولمان، دانيال. *الذكاء العاطفي.* ترجمة: ليلى الجبالي. الكويت: منشورات عالم المعرفة، ١٩٩٨م.

حارب، سعيد عبد الله. *تغيير المناهج التعليمية العربية وأثره على الساسة والتربويين وعلماء الاجتماع.* منشور على الموقع: (http://www.edueast.gov.sa/vb/lafivevson/index 2006)

حجازي، مصطفى. *الأحداث الجانحين.* لبنان: د.ن، ١٩٩٥م.

الرازي، محمد بن أبي بكر عبد القادر. *مختار الصحاح.* القاهرة: دار الحديث، ١٩٨٠م.

الزاحم، محمد بن عبد الله. *آثار تطبيق الشريعة الإسلامية في منع الجريمة.* القاهرة: دار المنار، ١٩٩٢م.

السبكي، عبد الوهاب بن علي بن عبد الكافي. *جمع الجوامع مع شرح المحلي وحاشية البناني.* بيروت: دار الفكر، ١٩٨٢م.

الشاطبي، أبو إسحاق إبراهيم بن موسى. *الموافقات.* السعودية: دار ابن عفان للنشر والتوزيع، ١٩٩٧م.

الشافعي، إبراهيم محمد. *التربية الإسلامية وطرق تدريسها.* الكويت: مكتبة الفلاح، ١٩٨٤م.

شلبي، محمد مصطفى. *أصول الفقه الإسلامي.* بيروت: دار النهضة العربية، ١٩٨٦م.

شناق، عبد الحفيظ محمد حمد. *ظاهرة جناح الأحداث في الأردن*، د.م: د.ن، ٢٠٠١م.

ضميرية، عثمان بن جمعة. *أثر العقيدة الإسلامية في اختفاء الجريمة.* جدة: دار الأندلس، ١٩٩٢م.

الطوفي، سليمان بن عبد القوي. *شرح مختصر الروضة.* بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٩٩٠م.

الظاهر، حسن؛ والطيب، أحمد؛ والبدوي، حسن والعسال، خليفة. *بحوث في الثقافة الإسلامية.* مصر: دار الحكمة، ١٩٩٣م.

عاشور، محمد طاهر. *تفسير التحرير والتنوير.* تونس: الدار التونسية، ١٩٨٤م.

العالم، يوسف. *المقاصد العامة للشريعة الإسلامية*. الرياض: الدار العالمية للكتاب الإسلامي، ١٩٩٤م.

العلوي، يوسف محمد. *تقويم مقرر التربية الإسلامية للصف الثالث الثانوي بدولة البحرين في ضوء أهداف المرحلة ومدى ملاءمته لحل مشكلات الطلاب*. رسالة ماجستير. كلية التربية: جامعة طنطا، ١٩٨٨م.

ــــــــــــــ، *تطوير منهج التربية الإسلامية للمرحلة الإعدادية بدولة البحرين*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الأزهر، ٢٠٠١م.

عمران، خالد عبد اللطيف محمد. *أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل المعرفي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وتنمية وعيهم ببعض المشكلات الاقتصادية المحيطة بهم*. رسالة ماجستير. كلية التربية بسوهاج: جامعة جنوب الوادي، ٢٠٠١م.

عوض، محمد عبده. «تقويم كتب التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بمصر في ضوء تبصيرها الطلاب بالقضايا المعاصرة وتحصينهم من التيارات الفكرية المتطرفة». *المؤتمر العلمي الخامس لجمعية المناهج وطرق التدريس المصرية، نحو تعليم ثانوي أفضل*، القاهرة: الجامعة العمالية، ١٩٩٣م.

الغزالي، أبو حامد بن محمد. *المستصفى في علم الأصول*. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٩٢م.

غلوش، أحمد. *الدعوة الإسلامية أصولها ووسائلها*. القاهرة: دار الكتاب المصري، ١٩٨٦م.

الفيروزآبادي، محمد بن يعقوب. *القاموس المحيط*. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٩٨٧م.

قاسم، محمد جابر. «معالجة منهج التربية الإسلامية بدولة الإمارات العربية المتحدة لمفاهيم التطرف والتعصب والإرهاب». *الدورة العالمية*، مناهج التعليم الديني في العالم الإسلامي التحديات والآفاق. نظمتها الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا. الجزء (٢)، (٢٠٠٥م)، ص ١٣٥ — ١٣٧.

القرافي، أحمد بن إدريس. *شرح تنقيح الفصول في اختصار المحصول في الأصول*. بيروت: دار الفكر، ١٩٧٣م.

الكندري، لطيفة وملك، بدر. *الأصول الدينية*. د.م: د.ن، ٢٠٠٨م.

مجلس التربية والتعليم. *قانون التربية والتعليم*. رقم (٣) لسنة (١٩٩٤م)، الأردن.

مديرية الأمن العام. الأردن: الإحصائيات الجنائية، ٢٠٠٥م.

مسلم،أبو الحسين مسلم بن الحجاج بن مسلم القشيري. *صحيح مسلم*. بيروت: دار الفكر، د.ت.

مؤتمن، منى والأطرش، هشام. «تقرير حول مشاركة الأردن في المؤتمر الدولي للتربية». *رسالة المعلم*، المجلد ٤١، العدد (١)، (٢٠٠٢م)، ص ٤٥ – ٤٧.

النجار، إبراهيم؛ وعبد الله وصالح، عبد الرحمن. *الثقافة الإسلامية وطرائق تدريسها*. الأردن: جامعة القدس المفتوحة، ١٩٩٣م.

اليوبي، محمد سعد. *مقاصد الشريعة الإسلامية وعلاقتها بالأدلة الشرعية*. الرياض: دار الهجرة، ١٩٩٨م.

Wright, Burton & John P. Weiss. *Social Problems*. First- Edition, Canada : Little, Brown & Company Limited, Library of Congress Catalog Card No. 79-88192 , 1980 .

An Evaluation of the Secondary Phase Islamic Culture Text Materials in Jordan in the light of the Aims that Achieve the Five Necessities

Omar Salim Muhammad Al-Khateeb
Assistant Professor - Teacher of Curriculum and Teaching Islamic Education,
University of Al-Hussein Bin Talal
Amman, Hashemite Kingdom of Jordan, University of Al-Hussein Bin Talal p.o box: 20
E – mail: Omar58khteeb@yahoo.com
(Received 29/4/1431H; accepted for publication 28/1/1432H.)

Key Words: Five necessities, Preserving the Faith, Preserving the life, Preserving the honor, Preserving the money, Preserving the mind.

Abstract. This study aims at providing an evaluation of the achievement of the secondary phase Islamic Culture text materials of the five basic necessities: preserving the faith, life, money, honor and mind. In order to do so, an attempt has been made to answer two major questions.

– What are the five basic necessities that must be available in the Islamic Culture text materials?

– To what extent do the currently used text materials provide the means to achieve these necessities?

The study sample consists of the Islamic Culture text materials taught at the secondary level in Jordan in the academic year To this end, the researcher has developed a questionnaire which consists of five themes and forty two items. Consistency and accuracy have been verified.

Results reveal a high ratio of the Islamic Culture text materials' concern with the first theme, preserving the faith. However, the ratio of the concern with other themes (preserving life, money, honor and mind) is very low. In light of these results, the researcher recommends that:

further attention should be paid to the objectives that enhance moderate and forgiveness values, and human rights in all these text materials.

Islamic Culture text materials should clearly state the prohibition all kinds of magic and immoral behaviors, including homosexuality.

further research should be conducted so as to examine the areas of strengths and weaknesses in the Islamic Culture text materials. The researcher also suggests that there should be a national strategy to fight all means of extremism in all national institutions countrywide.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٣)، ص ص ٩٦١- ٩٧٥، الرياض (٢٠١٢م/١٤٣٣هـ)

تطبيق نموذج بايبي «Bybee» البنائي لتصويب التصورات الخاطئة في مجال تكنولوجيا التعليم لدى طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك سعود

عبد الحافظ محمد جابر سلامة

أستاذ تكنولوجيا التعليم بكلية العلوم التربوية، رئيس قسم تكنولوجيا التعليم بجامعة الشرق الأوسط

عمان، المملكة الأردنية الهاشمية، ص.ب ٣٨٣ الرمز ١١٣٨١

E-mail: hh256@live.com

(قدم للنشر في ١٤٣١/٦/١٧هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣٢/١/٢٨هـ)

الكلمات المفتاحية: نموذج بايبي، تكنولوجيا التعليم، المفاهيم الخطأ.

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى تشخيص التصورات الخطأ لدى طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك سعود عن بعض المفاهيم ذات العلاقة بتكنولوجيا التعليم، وإمكانية تصويبها من خلال نموذج بايبي البنائي. وتم استخدام المنهج الوصفي والتجريبي، وبناء اختبار تشخيص التصورات البديلة، وبناء اختبار التغير المفاهيمي كأداتين لتحقيق هذه الأهداف.

وتكونت عينة الدراسة من (٧٠) طالبا من المستوى السابع وهم الطلاب الذين انتهوا من دراسة جميع المقررات التي يقدمها قسم تكنولوجيا التعليم بكلية المعلمين. وقد أشارت النتائج إلى أن نسبة تكرار كثير من التصورات الخطأ تزيد عن (١٠٪) من مجموع إجابات الطلاب، كما أشارت النتائج إلى فاعلية نموذج التدريس البنائي المقترح، وتفوقه على الطريقة التقليدية في تصويب التصورات الخطأ لدى الطلاب، وإكسابهم الفهم الصحيح لمفاهيم تكنولوجيا التعليم.

وفي ضوء هذه النتائج، أوصى الباحث بضرورة الاهتمام بدقّة اللغة، ودلالة الألفاظ في الكتب المتخصصة في مجال تكنولوجيا التعليم، وتصميم الرسوم الخطية لترجمة المحتوى اللفظي على أسس علمية، وتعديل أساليب التدريس في ضوء المدخل البنائي للتعلم، وإجراء المزيد من الدراسات لتشخيص المفاهيم البديلة أو الخاطئة لدى طلبة الجامعات في مجال تكنولوجيا التعليم.

المقدمة والإحساس بالمشكلة

يعتبر إعداد المعلم من المجالات المهمة للنهوض بالتربية، حيث يتحمل العبء الأكبر في تسهيل عملية التعلم. ولعلّ الشكوى من تدني مستوى المعلمين، وبالتالي انخفاض مخرجات العملية التعليمية، قائمة في عالمنا العربي. وقد يُعزى ذلك إلى أنّ المعلم في بداية عمله بالتدريب قد يواجه صعوبات عديدة في تقديم المادة العلمية، وتيسيرها للطلاب، وهذا راجع إلى مدى قدرته على التغلب على

هذه الصعوبات من خلال خبراته الشخصية، وسنوات عمله في التدريس، ومعرفته بتوظيف ما استجدّ في مجال تكنولوجيا التعليم في تدريسه بطريقة سليمة فاعلة، وهذا التوظيف قد لا يتأتى إذا كانت مفاهيمه عن هذه التقنيات خاطئة بالأساس.

وقد ازداد الاهتمام مؤخراً بالبنية المعرفية للمتعلم، ومما تتضمنه هذه البنية من مفاهيم خطأ أو تصورات بديلة عن بعض المفاهيم قبل تعلمه لها. وقد يصحب تعلم الطلاب في مختلف المراحل التعليمية للمفاهيم بعض الصعوبات الناتجة من تجاهل المعلمين للمفاهيم الخطأ، أو التصورات البديلة التي يمتلكونها قبل دراستهم لهذه المفاهيم.

وفي مستوى الدراسة الجامعية، وخاصة داخل كليات إعداد المعلمين، أصبح هناك تحدٍ يواجه أعضاء هيئة التدريس في أقسام تكنولوجيا التعليم يتمثل في تصويب المفاهيم الخطأ الموجودة في بنية الطلاب المعرفية في مجال تكنولوجيا التعليم، إضافة إلى تعليمهم المفاهيم الجديدة، فأصبح التحدي مزدوجاً. ونظراً لأهمية تعديل المفاهيم والتصورات البديلة الموجودة لدى طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك سعود في مجال تكنولوجيا التعليم، فقد جاء هذا النموذج المقترح لتغييرها اعتماداً على افتراضات النظرية البنائية في التعلم.

مشكلة الدراسة

من خلال تدريس الباحث لأربعة مقررات في مجال تكنولوجيا التعليم لطلاب كلية المعلمين بجامعة الملك سعود لعدة سنوات، فقد لاحظ استخدام الطلاب لمفاهيم خاطئة في هذا المجال، ومفاهيم أخرى بديلة، مما حدا به إلى حصر عدد من هذه المفاهيم، وتصنيفها إلى مفاهيم خاطئة وأخرى بديلة سعياً لاقتراح خطة لتصويب هذه المفاهيم، وتم اقتراح نموذج قائم على افتراضات النظرية البنائية بوصفها نظرية في التعلم المعرفي، والقائمة على الافتراضات التالية:

- التعلم عملية بنائية نشطة مستمرة قصدية التوجه.
- تتهيأ للمتعلم أفضل الظروف عندما يواجه المتعلم بمشكلة أو مهمة حقيقة.
- تتضمن عملية التعلم إعادة بناء الفرد لمعرفته من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الآخرين.
- المعرفة القبلية للمتعلم شرط أساس لبناء التعلم ذي المعنى.
- الهدف من عملية التعلم هو إحداث تكيفات تتواءم مع الضغوط المعرفية الممارسة على خبرة الفرد. (عبد السلام، ٢٠٠٥)

من هنا تظهر أهمية إيلاء اهتمام كبير للنظرية البنائية في التدريس. وقد أكدت نتائج العديد من الدراسات على أهمية معالجة التصورات البديلة والخاطئة لدى الطلاب في مختلف المواد الدراسية. (دي باز وبواعنه، ٢٠٠٨)، (جابر، ٢٠٠٤)، (2003،

Tsai)، (عبد السلام، ٢٠٠٥)، (Hewson & Hewson, 2003)

في ضوء ذلك يتضح مدى الحاجة لإجراء دراسة حول التصورات البديلة والخاطئة لدى الطالب المعلم حول بعض مفاهيم تكنولوجيا التعليم، وتشخيصها، واقتراح خطة لعلاجها، خاصة وأن هذا الموضوع لم تتناوله أي دراسة عربية – في حدود علم الباحث – مما يزيد من أهميتها.

أسئلة الدراسة

١ – ما التصورات الخطأ الموجودة لدى طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك سعود عن مفاهيم تكنولوجيا التعليم؟

٢ – ما فاعلية استخدام نموذج التدريس المقترح في ضوء افتراضات النظرية البنائية في تصويب التصورات الخطأ لدى طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك سعود عن مفاهيم تكنولوجيا التعليم؟

أهداف الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١ – تشخيص التصورات أو المفاهيم الخطأ لدى طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك سعود عن مفاهيم تكنولوجيا التعليم.

٢ – تصميم نموذج التدريس المقترح وفقاً لافتراضات النظرية البنائية يمكن استخدامه في تصويب التصورات الخطأ لدى طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك سعود عن مفاهيم تكنولوجيا التعليم في مقررات: «تكنولوجيا التعليم»، و«استخدام الأجهزة التعليمية»، و«إنتاج الوسائل التعليمية».

٣ – تجريب النموذج المقترح، وتحديد فاعليته في تصويب التصورات أو المفاهيم الخطأ لدى طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك سعود عن مفاهيم تكنولوجيا التعليم.

أهمية الدراسة

تنبع أهمية هذه الدراسة من الاعتبارات التالية:

١ – توجيه نظر أعضاء هيئة التدريس بأقسام تقنيات التعلم بالجامعات إلى أهمية التركيز على التصورات الخطأ لدى الطلاب في مجال تكنولوجيا التعليم، وتصويب هذه الأخطاء باستخدام النموذج المقترح.

٢ – قد تساعد نتائج هذه الدراسة مؤلفي كتب تكنولوجيا التعليم عند اختيار المحتوى وتنظيمه في الاستفادة من التصورات التي تمّ تحديدها، وتجاوزها في هذه المؤلفات.

٣ – توجيه نظر أعضاء هيئة التدريس إلى الأساليب التدريسية المناسبة في ضوء افتراضات النظرية البنائية، لتعديل أو علاج التصورات الخطأ لدى طلاب الجامعات عن مفاهيم تكنولوجيا التعليم.

حدود الدراسة

١. الحدود المكانية

اقتصرت هذه الدراسة على طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية ممن

يدرسون مقررات تكنولوجيا التعليم.

٢. الحدود الزمنية

تم إجراء هذه الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٢٩/١٤٣٠هـ الموافق ٢٠٠٨ – ٢٠٠٩م.

٣. الحدود الموضوعية

اقتصرت الدراسة على مفاهيم تكنولوجيا التعليم التي تضمنتها مقررات تكنولوجيا التعليم الثلاثة، (تكنولوجيا التعليم، وإنتاج الوسائل التعليمية، واستخدام الأجهزة التعليمية)، وتطبيق النموذج المقترح في ضوء أفكار النظرية البنائية.

مصطلحات الدراسة

١. التصور الخطأ

مفهوم شخصي يكونه الطالب من خلال خبراته الشخصية، وتصوراته الذاتية، ولا يتفق مع المعرفة المقبولة، من المتخصصين في تكنولوجيا التعليم، وتم الكشف عنه في هذه الدراسة من خلال خبرة الباحث، ومن خلال المقابلات الشخصية مع الطلاب.

٢. النموذج البنائي المقترح

يعرّف النموذج التدريسي أكاديمياً بأنه: نسقٌ تطبيقي لنظريات التعلم والتدريس، أو مخطط إرشادي توجيهي لعملية تنفيذ أنشطة التعلم في داخل حجرة الدرس أو خارجها، وتسهيل التعلم في ضوء افتراضات النظرية البنائية لتحقيق الأهداف المرغوبة. (عبد السلام، ٢٠٠٥، ١١).

ويعرّف إجرائياً في هذه الدراسة بأنه: مجموعة الإجراءات التي يقوم بها عضو هيئة التدريس والطلاب في كلية المعلمين، وتحدث بانتظام وتسلسل، ويكون الطالب فيها نشطاً فاعلاً في بناء معرفته وأفكاره وتصوراته بنفسه، وتصويبها وتطويرها عن المفاهيم المتعلقة بمجال تكنولوجيا التعليم، وتراعي شروط إحداث التغيير المفاهيمي.

٣. التغيير المفاهيمي

عملية ديناميكية يتم من خلالها تعديل التصورات الخطأ والبديلة الموجودة في بُنى الطلاب المعرفية لتصبح متوافقة مع التصورات المقبولة علمياً. وقد تمّ قياسه في هذه الدراسة من خلال أداء الطلاب على الاختبار المفاهيمي المعدّ. (عبد السلام، ٢٠٠٥)

الإطار النظري والدراسات السابقة

من وجهة نظر أصحاب النظرية البنائية لعملية التعلم، فإن المتعلمين يبنون معارفهم الخاصة بأنفسهم، مستخدمين في ذلك المعارف الموجودة لديهم بالفعل؛ ولذلك يرون العالم بالطرق المقبولة لهم، وذات الفائدة من وجهة نظرهم. وخلال عملية بناء هذه المعارف، وتأثراً بالخبرات الاجتماعية والعلمية السابقة، يُكون المتعلمون أنماطا من المعتقدات تظهر في شكل تصورات بديلة لبعض المفاهيم العلمية، وتختلف هذه التصورات في الغالب بشكل واضح عن الرؤى المتعارف عليها علمياً لتلك المفاهيم، إضافة إلى أن هذه

التصورات الخاطئة شبه ثابتة، وتقاوم التغيير بشدة، ولا تستجيب للتدريس التقليدي. (قنديل، ٢٠٠٣، ٨). وتُفسّر درايف (Drive, 1989) وأصحاب النظرية البنائية تكوّن هذه التصورات في أن لدى الطلاب بناءً من المعرفة يمكن أن يؤثر في موقف التعلم، وأن ما يتعلمه الطالب من أنشطة بما في ذلك الكتابة والمحادثة والقراءة أو نشاط تطبيقي، يعتمد على ما لديه من معارف سابقة، وعليه فالتعلم يتضمن تفاعلاً بين ما يوجد في أذهان الطلاب والخبرات التي يمرون بها في التعلم الجديد. فإذا طابقت تلك الخبرات توقعات الطلاب، يكون المطلوب إحداث تعديل طفيف في معارفهم السابقة، وإذا كانت الخبرات جديدة تماماً، فقد يحتاج الطلاب إلى تعديل في بنيتهم المعرفية السابقة، أي تعديل تصوراتهم البديلة.

وفي ضوء هذه النظرة، فإن عضو هيئة التدريس يواجه صعوبة كبيرة عندما يجد طلابه يقتنعون بتصورات قوية بديلة عن مفاهيم المجال، مما يجعل تعديلها إلى تصورات علمية صحيحة أمراً غير يسير، فالتصورات البديلة قد تستغرق وقتاً طويلاً، وجهداً كبيراً، وأسلوباً غير تقليدي حتى يتم تنظيمها في عالم الخبرة الخاص بالمتعلم.

وقد اقترح هاريسون (Harrison, et al 1999) ودرايف (Driver, 1997) أفكاراً واضحة للمدرس تمكنه من تعديل تصورات الطلاب الخاطئة، تتمثل فيما يلي:

١ – التعرف في البدء على التصورات الخاطئة لدى الطلاب في المجال.

٢ – يمكن للمتعلم تغيير تصوراته الخاطئة عن مفهوم معين في حال قُدمت له أسباب قوية لعمل ذلك.

٣ – عرض نماذج بديلة للموقف التعليمي حتى يصبح ذا معنى بالنسبة للمتعلم.

٤ – العمليات السابقة تتطلب أموراً عقلية وأخرى وجدانية، من هنا على المدرس تشجيع التعلّم الصحيح، وتعديل الخطأ.

٥ – من الصعب التنبؤ بطبيعة مخرجات التعلّم؛ لأن المتعلم يفسّر الخبرات الجديدة في ضوء تصوراته السابقة.

٦ – المناقشة نشاط أساسي في التدريس لإحداث التعديل المطلوب في التصورات الخاطئة.

وجاءت نتائج العديد من الأبحاث والدراسات الحديثة لتلغي الفكرة التقليدية السائدة التي تفترض أن عقل الطفل عند دخوله المدرسة صفحة بيضاء يمكن تشكيلها كما يُريد المعلم والمدرسة. وقد أثبتت هذه الدراسات أن الطلاب يأتون إلى المدرسة ولديهم أفكارهم الخاصة بهم، ويرى برونر (Bruner) أن كل شخص له طريقته الخاصة في رؤية العالم، وله تفسيره الخاص لهذه الرؤية (أبو جلالة وعليمات، ٢٠٠٤).

ويشير الأدب التربوي إلى أن غرفة الصف تستقبل الطلاب وهم يحملون في أذهانهم العديد من المفاهيم التي لا تتفق مع المعرفة العملية المقبولة.

(صباريني والخطيب، ١٩٩٤، برهم، ١٩٩٣، الشرمان، ٢٠٠٠).

ونظراً لأهمية تعديل التصورات البديلة لدى الطلاب في كافة مراحل التعليم والتي تعيق تعلمهم للمفاهيم الجديدة، فقد اقترح عدد من الباحثين والتربويين المهتمين كلّ في مجال تخصصه استراتيجيات ونماذج لتغييرها، منها ما اعتمد على بعض التقنيات الحديثة (يوسف، ٢٠٠٢)، و(السيّد، ٢٠٠٢)، ومنها ما اعتمد فكرة الخلاف المفاهيمي (دي باز وبواعنه، ٢٠٠٨)، ومنها ما اعتمد نموذجاً بنائياً، (عبد السلام، ٢٠٠٥)، وهذا ما اعتمده الباحث في هذه الدراسة.

ومن خلال اطلاع الباحث ومراجعته للدوريات والأطروحات والمراجع العربية والأجنبية، وقواعد البيانات، والمواقع على شبكة الانترنت، وجد العديد من الدراسات التي تناولت موضوع الخطأ المفاهيمي، لاسيما في مجال التربية العملية، باستخدام استراتيجيات مختلفة وفي الوقت ذاته وجد نقصاً في الدراسات الأجنبية حول الخطأ المفاهيمي في مجال تكنولوجيا التعليم، ولم يعثر على أي دراسة عربية في حدود علمه تناولت مجال تكنولوجيا التعليم.

ومن هذه الدراسات ما قام به دي باز وبواعنه (٢٠٠٨) من دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام خرائط المفاهيم الخلافية كأداة تعليمية في تغيير المفاهيم البديلة في العلوم، لطلبة الصف الثامن الأساسي بالأردن. وقد تكونت العينة من (١٥٤) طالباً وطالبة تم اختيارهم عشوائياً، وقسمت إلى مجموعتين: ضابطة طبقت الطريقة التقليدية وأخرى تجريبية خضعت للمعالجة. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح طريقة خرائط المفاهيم الخلافية.

أما دراسة شي (she, 2004) فقد هدفت إلى معرفة أثر طريقة نموذج التعليم ثنائي الموقف (DSLM) Dual – Situated Learning Model على التغيير الجذري للمفاهيم البديلة لدى الطلبة. وأظهرت النتائج أن النموذج المستخدم له قدرة عالية في تغيير المفاهيم البديلة في تعلم الانتقال الحراري.

ومن الدراسات الأجنبية ما قام به تساي (Tsai, 2003) من دراسة أثر استخدام خرائط المفاهيم الخلافية في التغيير المفاهيمي في تعلم الدوائر الكهربائية البسيطة. وأظهرت النتائج نجاح هذه الطريقة وقدرتها على إحداث التغيير المفاهيمي لدى الطلبة. وفي سلطنة عُمان أجرى أمبوسعيدي (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى حصر الأخطاء المفاهيمية لدى طلبة الصف الحادي عشر العلمي في وحدة الأحماض والقواعد والأملاح. وتكونت عينة الدراسة من (١٧٦) طالباً وطالبة. وأظهرت النتائج وجود شيوع في الأخطاء المفاهيمية لدى الطلبة في الوحدة التي درسوها بنسبة تراوحت بين (١٨ – ٤٧٪).

وفي دُبي أجرى السيد (٢٠٠٢) دراسة هدفت إلى تشخيص ورصد أكثر التصورات البديلة لمفاهيم وحدة (المادة) ظهوراً لدى الدراسات بمركز الانتساب

الموجه في دبي، والتعرف على مدى فاعلية استخدام أسطوانات الليزر المدمجة في تصويب هذه التصورات. وأظهرت النتائج وجود تصورات بديلة في وحدة (المادة) لدى الدراسات بنسب تراوحت بين (٣ – ٦١٪)، كما أظهرت الدراسة نجاح طريقة أقراص الليزر المدمجة في تعديل هذه التصورات. وفي كفر الشيخ بجمهورية مصر العربية أجرى قنديل (٢٠٠٣) دراسة هدفت إلى تشخيص التصورات البديلة لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي عن مفاهيم موضوع الطاقة الكيميائية، وبيان أثر التدريس بمساعدة خرائط التعارض في تعديل هذه التصورات. وأظهرت النتائج أن نسبة تكرار كثير من التصورات البديلة تراوحت بين (١٥ – ٣٥٪)، كما أظهرت الدراسة نجاح طريقة خرائط التعارض في تعديل هذه التصورات البديلة. ومن الدراسات التي استخدمت النموذج البنائي في التعليم ما قام به عبد السلام (٢٠٠٥) من دراسة هدفت إلى تشخيص التصورات الخطأ لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي عن مفهوم الطاقة بمحافظة طلخا بمصر، وتجريب النموذج التدريسي البنائي وتحديد فاعليته في تصويب التصورات الخطأ. وتكونت العينة من (٩٠) تلميذاً وتلميذة، قسمت على مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية. وأسفرت الدراسة عن حصر المفاهيم الخاطئة في الطاقة في مادة العلوم، وأكدت فاعلية النموذج البنائي المقترح وتفوقه على الطريقة التقليدية. وممن استخدم النموذج البنائي في تصويب الأخطاء إبراهيم (٢٠٠٧) الذي أجرى دراسة هدفت إلى حصر التصورات الخاطئة في قوانين نيوتن للحركة لدى شعبة الرياضيات بكلية التربية/ جامعة حلوان، والتعرف على مدى فاعلية النموذج البنائي في تصويب التصورات الخطأ. وأسفرت الدراسة عن حصر (٧) أخطاء في قوانين نيوتن للحركة، كما أكدت الدراسة فاعلية النموذج البنائي في تصويب الأخطاء التي تمّ حصرها.

وفي ورقة عمل قدمها جالوي (Galloway, 2003) حول المفاهيم الخطأ الحديثة في مجال تكنولوجيا التعليم حصر (١٥) مفهوماً حديثاً خاطئاً في هذا المجال، وأشار إلى أن هذه المفاهيم كانت نتيجة لتوظيف تكنولوجيا الحاسب في العملية التعليمية، مؤكداً على دور التدريب للمعلمين في تلافي هذه المفاهيم الخطأ.أما وليام (William et al , 1999) فأشار إلى وجود خلط واضح بين مفهومي تكنولوجيا التربية (Educational Technology)، والتكنولوجيا في التعليم (Technology in Education)، لدى مديري المدارس، والمتخصصين في تطوير المناهج الدراسية، ويلقي باللائمة في هذا الخلط على إدارة التعليم في جميع أرجاء الولايات المتحدة الأمريكية، وأكد أن هذا سيؤدي إلى إرباك في استخدام التكنولوجيا في التعليم، وإلى مزيد من المفاهيم الخطأ في هذا المجال.

و يسجل الباحث في نهاية هذا الاستعراض النظري ما يلي:

١. لم يجد الباحث دراسة عربية للتصورات البديلة أو الخاطئة في مجال تكنولوجيا التعليم – في حدود علمه – مما يعطي أهمية كبيرة لهذه الدراسة.

٢. ندرة الدراسات – في حدود علم الباحث – التي استخدمت نموذج التدريس البنائي لتصويب التصورات البديلة، (عبد السلام، ٢٠٠٥) و(إبراهيم، ٢٠٠٧)؛ مما يعطي هذه الدراسة أهمية.

٣. تمّ استخدام طرق متعددة لتصويب التصورات البديلة مثل: التقنيات الحديثة، وخرائط التعارض.

٤. استخدم الإحصاء الوصفي في معظم الدراسات السابقة لتشخيص الأخطاء البديلة.

٥. استخدمت بعض الطرق لتشخيص الأخطاء البديلة مثل: المقابلة، والاختيارات المفتوحة.

٦. معظم الدراسات التي تناولت التصورات البديلة ركّزت على مقررات علمية وفي المراحل الدراسية في التعليم العام.

٧. استفاد الباحث من الدراسات السابقة في بناء الأدوات، والمنهجية.

إجراءات البحث

اتبع الباحث الإجراءات التالية لتحقيق أهداف البحث في الدراسة التشخيصية والتجريبية:

١ – بناء اختبار تشخيص التصورات البديلة من خلال:

أ/ الاطلاع على الدراسات السابقة وتحليل محتوى مقررات تكنولوجيا التعليم لطلاب كلية المعلمين بهدف استخراج المفاهيم الأساسية فيها.

ب/ صياغة (١٥) سؤالاً من النوع المفتوح، يُطلب فيه من الطالب كتابة أكبر عدد ممكن من الإجابات؛ لأن ذلك يؤثر إيجاباً في إظهار التصورات البديلة؛ نظراً لاختلاف تفسيرات الطلاب للسؤال الواحد.

ج/ مراجعة أسئلة الاختبار أكثر من مرة للتأكد من صدق تمثيله للمفاهيم الأساسية في مقررات تكنولوجيا التعليم.

د/ عرض الاختبار على (٧) سبعة من المتخصصين في تكنولوجيا التعليم في كلية المعلمين تتفاوت درجاتهم العلمية بين أستاذ مساعد وأستاذ مشارك للحكم على مدى تمثيل الأسئلة لمحتوى مقررات تكنولوجيا التعليم، واعتبر موافقة المحكمين على صياغة الأسئلة دليلا على صدق الاختبار الظاهري.

هـ/ تم حساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية للاختبار، وتطبيقه على عينة استطلاعية غير عينة الدراسة مكونة من (٣٨) طالباً، واستخدمت معادلة كرونباخ ألفا لحساب معامل الاتساق الداخلي الذي بلغ (٠,٨٧). واعتبر هذا المعامل صالحاً لإجراء الدراسة.

٢ – تطبيق الاختبار التشخيصي على عينة الدراسة.

٣ – تصحيح الاختبار التشخيصي بحيث ترصد كل إجابة خاطئة عن السؤال الواحد باعتبارها تصوراً بديلاً، وفي حالة وجود إجابة صحيحة بين إجابات

الطالب عن سؤال معين، فلا ترصد إجابته خاطئة عن السؤال ذاته.

٤ — بناء اختبار التغير المفاهيمي وفق الخطوات التالية:

٥ — كتابة (١٠) أسئلة من نوع الاختيار من متعدد تدور حول المفاهيم التي يقيسها الاختبار التشخيصي، بحيث اعتبرت أكثر الإجابات الخاطئة تكراراً عن كل سؤال في الاختبار التشخيصي بدائل للإجابة الصحيحة، مع وضع أربع إجابات لكل سؤال إحداها صحيحة.

أ/ التأكد من تمثيل الأسئلة للتصورات البديلة.

٦ — التأكد من صدق الاختيار الظاهري بعرضه على المحكمين أنفسهم الذين حكّموا الاختيار التشخيصي، واعتبر إجماع المحكمين على فقرات الاختيار صدقاً ظاهرياً للاختيار، وصلاحيته لإجراء الدراسة.

٧ — التأكد من ثبات الاختيار بالطريقة النصفية، وتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (٣٨) طالباً، وحساب الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا الذي بلغ (٠،٨٩).

٨ — بناء نموذج التدريس البنائي المقترح، والتأكد من صلاحيته بعرضه على (٥) من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، و(٥) من المتخصصين في تكنولوجيا التعليم وممن لهم اهتمامات بتصميم التعليم. وقد سار بناء النموذج وفق خطوات نموذج بايبي (Bybee Model) في تصويب أنماط الفهم الخطأ والتي يمكن إثباتها فيما يلي:

أ/ مرحلة تشخيص أنماط الفهم الخطأ، وتم توضيحها.

ب/ مرحلة إثارة الدافعية لدى الطلاب من خلال الأنشطة المعدة لذلك.

ج/ مرحلة الانتباه، من خلال توجيه بعض الأسئلة التي تثير انتباه الطلاب نحو المفاهيم التي تمّ التوصل إليها من خلال ملاحظاتهم واستنتاجاتهم عن الأنشطة التي تمّ إجراؤها في المرحلة السابقة.

د/ مرحلة التوليد، وقد تم استخدام العروض العملية، والرسوم التوضيحية لتسهيل توليد العلاقات بين المفاهيم الصحيحة (الجديدة)، وخبراتهم السابقة.

هـ/ مرحلة التطبيق أو ما تسمى ما بعد المعرفة، وهي التي يتم فيها استخدام مهارات الطلاب في تطبيق المفاهيم الجديدة التي تعلموها.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلاب الذين يدرسون مقررات تكنولوجيا التعليم خلال الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٢٩/١٤٣٠هـ الموافق ٢٠٠٨/٢٠٠٩م وعددهم حسب السجلات الرسمية لشؤون الطلاب (١٥٧) طالباً.أما العينة فقد تمّ اختيارها عشوائياً وقسمت إلى مجموعتين إحداهما ضابطة درست بالطريقة التقليدية وعددها (٣٥) طالباً،

وأخرى تجريبية درست بالنموذج البنائي المقترح وعددها (٣٥) طالباً.

المنهج المستخدم

تمّ استخدام المنهج الوصفي في استقصاء وجمع المفاهيم البديلة، إضافة إلى المنهج التجريبي في بيان أثر استخدام النموذج البنائي المقترح.

المعالجة الإحصائية

تمّ استخدام المعالجات الإحصائية التالية:

أ/ الإحصاء الوصفي من متوسطات حسابية ونسب مئوية.

ب/ اختيار (t) لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول: نص السؤال الأول على: «ما التصورات الخطأ الموجودة لدى طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك سعود عن مفاهيم تكنولوجيا التعليم؟».

وللإجابة عن هذا السؤال تمّ اختبار الفرضية التالية: «لا تُوجد تصورات خطأ تزيد نسبة تكرار كل منها عن (١٠٪) لدى طلاب كلية المعلمين في مفاهيم تكنولوجيا التعليم».

ويوضح الجدول رقم (١) النسب المئوية لتكرارات التصورات الخطأ التي وردت في إجابات مجموعة الدراسة التشخيصية، والتي يزيد تكرار كل منها عن (١٠٪).

الجدول رقم (١). النسب المئوية لتكرارات التصورات الخطأ التي تزيد عن (١٠٪) لدى عينة الدراسة.

م	المفاهيم	تكرار التصورات الخطأ التي تزيد عن (١٠٪)	النسب المئوية لتكرار التصورات البديلة
١	تكنولوجيا التعليم	٣	٤٧٪
٢	تقنيات التعليم	٣	٥١٪
٣	تكنولوجيا التربية	٥	٦٦٪
٤	التربية التكنولوجية	٤	٦١٪
٥	تكنولوجيا المعلومات	٣	٧١٪
٦	الوسائل التعليمية	٤	٥٥٪
٧	الكتاب الإلكتروني	٤	٥٤٪
٨	وسائل الإيضاح	٣	٥١٪
٩	الشفافيات	٤	٧٦٪
١٠	الشرائح	٤	٦٢٪
١١	التعلم عن بعد	٣	٥٨٪
١٢	التعليم المبرمج	٥	٥٧٪
١٣	التعليم الإلكتروني	٥	٥٦٪
١٤	الواقع الافتراضي	٥	٦٤٪
١٥	الوسائط المتعددة	٤	٦٥٪

يتضح من الجدول رقم (١) ما يلي:

١ – أن نسبة تكرار كثير من التصورات الخطأ تزيد عن (١٠٪) من مجموع إجابات الطلاب، وعليه يمكن رفض الفرضية الخاصة بالسؤال الأول، وتصبح الفرضية المقبولة هي «يوجد تصورات خطأ تزيد نسبة تكرار كل منها عن (١٠٪) لدى طلاب كلية المعلمين في مفاهيم تكنولوجيا التعليم».

٢ – تراوحت النسب المئوية لتكرار التصورات البديلة التي تزيد عن (١٠٪) ما بين (٤٧٪) و(٧٦٪).

٣ – أكثر المفاهيم تكراراً لتصوره الخطأ هو (الشفافيات) حيث كان الخلط بينه وبين (الشرائح)، يليه مفهوم (تكنولوجيا التربية) حيث كان الخلط بينه وبين (التربية التكنولوجية) و(تكنولوجيا التعليم)، وبلغت نسبة تكراره (٦٦٪).

يليه مفهوم (الوسائط المتعددة) بنسبة (٦٥٪)، ثم (الواقع الافتراضي) بنسبة (٦٤٪)، ثم (الشرائح) بنسبة (٦٢٪)، وآخرها مفهوم (تكنولوجيا التعليم) بنسبة (٤٧٪).

وقد يعود وجود التصورات الخاطئة للمفاهيم الواردة في الجدول رقم (١) إلى الأسباب التالية:

أ- معلومات غير صحيحة مأخوذة من البيئة، أو وسائل الإعلام أو الانترنت والتي تقتصر على مستوى سطحي غير متعمق في هذا المجال.

ب- عدم دراسة هذا المجال في مقرر متخصص في المرحلة الثانوية أو المتوسطة قبل دخول الطلاب إلى الجامعة.

ج - أساليب تدريس مقررات تكنولوجيا التعليم التقليدية.

د - كثرة المفاهيم الواردة في هذا المجال.

وتتفق هذه النتيجة مع جميع الدراسات السابقة التي أشارت إلى وجود تصورات بديلة في مفاهيم العلوم في مراحل دراسية مختلفة، كما تتفق مع الدراسات الأجنبية السابقة ذات العلاقة مع هذه الدراسة مثل دراسة وليام (William et al , 2001) ودراسة جالوي (Galloway, 2003)

الإجابة عن السؤال الثاني: نص السؤال الثاني على: «ما فاعلية استخدام نموذج التدريس المقترح في ضوء افتراضات النظرية البنائية في تصويب التصورات الخطأ لدى طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك سعود عن مفاهيم تكنولوجيا التعليم؟».

وللإجابة عن هذا السؤال تمّ اختبار الفرضية الصفرية التالية:

«لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية (التي درست بالنموذج البنائي) وطلاب المجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة التقليدية) في اختبار التغيير المفهومي في تكنولوجيا التعليم».

وتم استخدام درجات اختبار التغير المفهومي قبل التطبيق وبعده لحساب الزيادة النسبية في المعرفة باستخدام المعادلة التالية:

الزيادة النسبية في المعرفة = الدرجة في التطبيق البعدي – الدرجة في التطبيق القبلي × ١٠٠

واستخدمت درجات الزيادة النسبية في المعرفة كوحدة لتحليل البيانات باستخدام اختبار (t) للمتوسطات، والجدول رقم (٢) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٢). نتائج اختبار (t) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين.

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (t)
التجريبية	٣٥	٤٠٥	٣٣,٢	٣٤	–
الضابطة	٣٥	٣٧١	٣٥,١	–	٦,٠٧٦**

** دالة إحصائية عند مستوى: (٠,٠١).

يلاحظ من الجدول رقم (٢) أن قيمة (t) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية. وهذا يعني فاعلية نموذج التدريس البنائي المقترح، وتفوقه على الطريقة التقليدية في التدريس في تصويب التصورات الخطأ وتطويرها لدى الطلاب، وإكسابهم الفهم الصحيح لمفاهيم تكنولوجيا التعليم.

وقد يرجع هذا التفوق للمجموعة التجريبية إلى اهتمام عضو هيئة التدريس بتعرف التصورات الخطأ لدى الطلاب عند البدء في تدريس كل مفهوم من هذه المفاهيم، والاهتمام أيضاً بمعارفهم السابقة وأخذها بعين الاعتبار واستهدافها أثناء التدريس، والعمل على تصويبها وتطويرها.

أمّا بالنسبة للطلاب في المجموعة الضابطة فقد يكون التدريس بالنسبة لهم قد ركز على ذكر التعريفات والأمثلة والمواقف، وكان عليهم التوصل للمفاهيم الصحيحة بطريقة استقرائية، إلاّ أن ذلك لم يتحقق إلاّ بدرجة قليلة كما أظهرت النتائج. ويمكن تفسير ذلك بأن الطريقة التقليدية تهتم بالحفظ والتلقين أو بالتعلم قريب المدى، ولم تركز على المعرفة السابقة لدى الطلاب أو التصورات الخاطئة ومحاولة تصويبها. كما أن الطريقة التقليدية قليلاً ما تهتم بالتعلم بعيد المدى أو التعلم ذي المعنى كما هو عند أوزوبل.

وهذه النتيجة متفقة تماماً مع معظم الدراسات، (عبد السلام، ٢٠٠٥؛ إبراهيم، ٢٠٠٧؛ قنديل، ٢٠٠٣).

التوصيات

بناء على نتائج الدراسة، يوصي الباحث بما يلي:

١ – الاهتمام بدقّة اللغة، ودلالة الألفاظ في الكتب المتخصصة في مجال تكنولوجيا التعليم.

٢ – الاهتمام بطبيعة تصورات الطلاب القبلية لمفاهيم تكنولوجيا التعليم، والذي يساعد في تصويب المفاهيم الخاطئة أو البديلة لديهم.

٣ – تعديل أساليب التدريس في مجال تكنولوجيا التعليم باستخدام نماذج بنائية مثل نموذج بايبي.

٤ – إجراء المزيد من الدراسات لتشخيص المفاهيم البديلة أو الخاطئة لدى طلبة الجامعات من الجنسين في مجال تكنولوجيا التعليم.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، معتز أحمد. «فعالية نموذج التعلم البنائي في تصويب تصورات طلاب شعبة الرياضيات بكلية التربية عن قوانين نيوتن للحركة». *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، ج ١٧، ع (٦٩)، (٢٠٠٧م).

أبو جلاله، صبحي وعليمات، محمد. *أساليب التدريس العامة المعاصرة*. ط٣. الكويت: مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، ٢٠٠٤م.

أمبو سعيدي، عبد الله بن خميس. «الأخطاء المفاهمية في وحدة الأحماض والقواعد والأملاح لدى طلبة الصف الحادي عشر علمي من التعليم العام بمحافظة مسندم/ سلطنة عُمان». *مجلة التربية العلمية*، ج ٧، ع (٣)، (٢٠٠٤م).

برهم، أحمد. *أثر استخدام الطريقة البنائية على إحداث التغيير المفاهيمي لدى طلبة الصف الأول الثانوي العلمي لمفاهيم الأحماض والقواعد، والاحتفاظ بهذا التغير في الفهم*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، ١٩٩٣م.

جابر، رويدة. *أثر طريقة التعليم باستخدام الحاسوب على إحداث التغير المفهومي لدى طلبة الصف الثامن في موضوع الضوء في مبحث العلوم*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، ٢٠٠٤م.

دي باز، ثيودوره وبواعنة، علي خالد. «أثر استخدام خرائط المفاهيم الخلافية كأداة تعليمية في تغيير المفاهيم البديلة في العلوم لطلبة الصف الثامن الأساسي بالمملكة الأردنية الهاشمية». *المجلة التربوية*، ج ٢٢، ع (٨٧)، (٢٠٠٨م).

السيد، يسري مصطفى. «توظيف أسطوانات الليزر المدمجة (CD – ROMS) في إطار التعلم الموديولي وأثره في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم العلمية والرضا عن الدراسة بمراكز الانتساب الموجه». *مجلة التربية العلمية*، ج ٥، ع (٤)، (٢٠٠٢م).

الشرمان، حسام. *التفسيرات الخطأ لظواهر طبيعية لدى طلبة الصف العاشر في ضوء المضمون المعرفي*

لكتب علوم المرحلة الأساسية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، ٢٠٠٠م.

صباريني، محمد والخطيب، قاسم. «أثر إستراتيجية التغير المفهومي لبعض المفاهيم الفيزيائية لدى الطلاب في الصف الأول الثانوي علمي». *رسالة الخليج العربي*، ع (٤٩)، ١٩٩٤م، ص ١٥ – ٥١.

عبد السلام، عبد السلام مصطفى. «فعالية أنموذج بنائي مقترح في تصويب تصورات تلاميذ الصف الخامس الابتدائي عن مفهوم الطاقة». *المؤتمر السنوي التاسع لمعلمي العلوم والرياضيات*. لبنان، الجامعة الأمريكية. بيروت، (٢٠٠٥م).

قنديل، أحمد إبراهيم. «بناء خرائط التعارض واستخدامها في تعديل التصورات البديلة عن مفاهيم موضوع الطاقة الكيميائية لدى طلاب الصف الأول الثانوي». *مجلة كلية التربية*، جامعة المنصورة، ج ٢، العدد (٥١)، (٢٠٠٣م).

يوسف، ماهر إسماعيل صبري محمد. «فعالية برنامج كمبيوتري مقترح في تصويب الأخطاء الشائعة حول رموز الأمان المعملي ومدلولاتها وتعديل السلوكيات المعملية الخطرة المترتبة عليها لدى معلمي العلوم قبل الخدمة». *مجلة التربية العلمية*، ج ٥، ع (٣)، (٢٠٠٢م).

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Driver, R. «Students' Conceptions and the Learning of Science». *INT. J. SCI. EDUC.*. 11, (1989), 481 – 490.

Driver, R. «The Application of Science Education Theories: A Replay to Stphen P. Norris and Tone Kvernbekk». *J. of Research in Science Teaching,* 34 (10), (1997); 1007 – 1018.

Galloway Jerry P.: *Modern Misconceptions in Instructional Technology*.– **Indiana University Northwest.** (2003).

Harrison, A.G., Grayson, D.J. & Treagust, D.F. «Investigating a Grade 11 Student's Conception of Heat and Temperature». *J. of Research in Science Teaching,* 36 (1), (1999); 55 – 87.

Hewson,M, G.;& Hewson, P. W. Effect of Instruction Using Students Prior Knowledge and conceptual change strategies on science learning. *J. of Research in Science Teaching,* 40, (2003). 86 – 98.

She, H. Fostering radical conceptual change through Dual – Situated Learning Model. *J. of Research in Science Teaching,* 41, (2004). 142 – 164

Tsai, C. «Enhancing Science Instruction: The Use of «Conflict Maps». *INT. J. SCI. EDUC.*, 22 (3), (2000); 285 – 302.

William E. Dugger, Jr., DTE and Nitin Naik. Clarifying Misconceptions between Technology Education and Educational Technology. *The Technology Teacher.* Vol. 61, 2001

Application Form «Bybee» Structural Correction of Misconceptions in the Field of Educational Technology among Students of Teachers College at King Saud University

Abdel – Hafiz Mohammed Jaber salamah
Associate Professor of Educational Technology,
Head of Educational Technology Department at University Middle East
Amman , Hashemite Kingdom of Jordan, p.o box: 383, Postal Code:11831
E-mail: hh256@live.com
(Received 17/6/1431H; accepted for publication 28/1/1432H.)

Keywords: «Bybee» form, technology education, misconcept.
Abstract. This study aimed to diagnose the perceptions of error for the students of Teachers College at King Saud University for some of the concepts related to educational technology, and the possibility of correction through the constructivist model. Was use of the descriptive and experimental, and build diagnostic test alternative conceptions, and building test conceptual change as tools to achieve these goals. The study sample consisted of (70) students from the seventh level, they are students who have completed all courses of study offered by the IT department of education at Teachers College. The results showed that the proportion of repeat many of the perceptions of error of more than (10%) of the total student responses, as indicated by the results to the effective model of teaching structural proposal, and is superior to the traditional method of correcting perceptions of error in the students, providing them with the proper understanding of the concepts of technology education.

In light of these findings, the researcher recommended the need to address carefully the language, and the significance of terms in specialized books in the field of technology education, graphic design written to translate the content of verbal on a scientific basis, and modify teaching methods in light of the entrance of constructivist learning, and further studies to diagnose the concepts of alternative or erroneous the university students in the field of educational technology

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٣)، ص ص ٩٧٧-٩٩٩، الرياض (١٢٠٢م/١٤٣٣هـ)

الأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين في تنفيذ الأنموذج الإثرائي في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية

عبدالله بن محمد الجغيمان

أستاذ مشارك بكلية التربية بجامعة الملك فيصل بالإحساء

الإحساء، المملكة العربية السعودية، ص.ب ٣٨٠

E-mail:alju9390@gmail.com

(قدم للنشر في ١٤٣١/١١/٢٩هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣٢/٣/٣٠هـ)

الكلمات المفتاحية: الأداء التدريسي، معلم تربية الموهوبين، الأنموذج الإثرائي، تخطيط الخبرات التدريسية، مهارة التفكير.

ملخص البحث: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على الأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين في تنفيذ الأنموذج الإثرائي الفاعل في مدارس التعليم العام السعودية. وتكونت عينة الدراسة من ثلاثة وأربعين معلماً ومعلمة يدرسون برامج رعاية الموهوبين للفصل الدراسي الثاني ٢٠٠٨/ ٢٠٠٩ في المملكة العربية السعودية. ولتحقيق أهداف الدراسة، صُمِّمت بطاقة ملاحظة مكونة من (٤٠) فقرة موزعة على قسمين هما: مهارات تخطيط الخبرات التعليمية التعلمية، ومهارات التفكير والبحث العلمي.

وكشفت نتائج التحليل الإحصائي أن الأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين حقق مستوى عالياً من الممارسة. وبصورة جلية، فقد تبين أن الأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين تميز بالتخطيط الفعّال لخبرات تعليمية تعلمية مناسبة لميول الطلبة وحاجاتهم ورغباتهم فضلاً عن تنمية مهارات حل مشكلة التفكير الإبداعي. وبالرغم من هذه النتائج الإيجابية لأداء المعلمين، إلا أنه تبين أن الأداء التدريسي للمعلمين لم يحقق متوسطات حسابية عالية في بعض المهارات ذات الصلة بتنمية مهارات التفكير التحليلي ومهارات البحث العلمي. وبناءً على ذلك، خلصت الدراسة إلى جملة من التوصيات ذات العلاقة.

مقدمة الدراسة وخلفيتها

تعد عملية التقدم العلمي والتقني في مختلف جوانب الحياة نتاج العقول المبدعة؛ فالمتأمل لواقع مختلف بلدان العالم يلحظ اهتماماً كبيراً برعاية الموهوبين والمبدعين، حيث تشكل هذه الرعاية أبرز التوجهات المعاصرة لعمليات الإصلاح المدرسي في مختلف الأنظمة

التربوية، الرامية إلى استثمار رأس المال البشري. ويهدف هذا التوجه إلى إحداث نقلة نوعية في المجتمعات البشرية لتتحول من مستهلكة إلى منتجة؛ فتحقيق هذا التوجه لا يمكن أن يتمّ إلاّ بإعطاء جل الاهتمام للموهوبين والمبدعين من أبناء المجتمع.

ومن ملامح الاهتمام بالموهوبين تربوياً، قيام العديد من الأنظمة التربوية في مختلف بلدان العالم، بتبني برامج تربوية خاصة لرعايتهم. وفي هذا السياق يرى الخطيب والحديدي (١٩٩٧) أن الحاجة إلى إنشاء برامج تربوية لرعاية الموهوبين والمبدعين باتت إحدى الضرورات التي يجب أن تتبناها الأنظمة التربوية؛ وذلك للتخلص من الاعتقادات الخاطئة لدى الكثير من الناس، التي تشير إلى أن الموهوبين قادرون على تحقيق الإنجاز في الظروف العادية، كونهم يحظون باهتمام خاص من قبل معلميهم باعتبارهم النخبة في البيئات الصفية العادية. إن ممارسة مثل هذا السلوك يعد من أشكال التمييز بين الطلبة، الذي يجب الابتعاد عنه. وعلى غرار الخطيب والحديدي، يذكر الجغيمان (٢٠٠٨) أن المبررات الرئيسة لإنشاء برامج لرعاية الطلبة الموهوبين في المدارس تتمثل فيما يلي:

• التعرف على الموهوبين ورعايتهم داخل المدرسة أمر في غاية الأهمية وله عظيم الأثر في تنمية المواهب ورعايتها.

• وجود برنامج لرعاية الموهوبين في المدرسة يعطي انطباعاً بأن العناية بالموهبة جزء مهم لا يمكن تجزئته عن وظيفة المدرسة التربوية.

• الطالب الموهوب بحاجة إلى رعاية خاصة ومستمرة من قبل معلم يتفهم حاجياته المتنوعة وهي أكثر من مجرد المساعدة على تنمية قدراته العقلية والمعرفية، بل تتجاوز إلى توفير خدمات إرشادية واجتماعية ونفسية.

• من طبيعة الموهبة أنها تبرز حيناً وتخبو حيناً آخر لأسباب كثيرة منها ما هو اجتماعي ومنها ما هو نفسي، لذا فوجود معلم على دراية بهذه الخصائص متابع لهذا التطور والتغير أمر في غاية الأهمية لتعزيز مواطن القوة ومحاولة معالجة ما يمكن علاجه للحفاظ على هذه الموهبة متوهجة.

• وجود معلم على وعي بخصائص الموهوبين واحتياجاتهم النفسية والعلمية يعطي الطالب الموهوب راحة واطمئناناً وشعوراً بالألفة مما يزيد في إنتاجيته ويحفزه على مضاعفة الجهد.

• معظم طلبة المدرسة بحاجة إلى برامج خاصة وفرص تربوية متنوعة تبرز من خلالها مواهبهم المتعددة ويشعرون من خلالها بالرضا عن النفس وأن المدرسة مجال فسيح لا يقتصر على جانب واحد فقط من التفوق بل يستوعب جميع طاقاتهم وقدراتهم مهما كانت متنوعة.

• إن وجود معلم على وعي بأساليب التعرف على المواهب ورعايتها يجعل من تلبية حاجات المواهب المتعددة والمتنوعة أمرا ميسورا ـ إن شاء الله تعالى ـ حيث

يعمل على تتبع مواهب الطلبة المتعددة وتقديم فرص تربوية لتنميتها إما بشكل فردي أو جماعي.

وفي ضوء المبررات السابقة، تذكر أبو زنادة (٢٠٠٦) عدداً من الأدوار التي ينبغي أن تقوم بها المؤسسات التعليمية لرعاية الموهوبين، وتتمثل هذه الأدوار بفهم حاجات الطلبة الموهوبين وتقبلهم كأفراد فاعلين في مجتمعهم، وضمان حقوقهم من خلال تقديم خدمات قادرة على تلبية حاجاتهم، وتنمية قدراتهم، وصقل شخصياتهم. فضلاً عن توفير فرص تعلمية قادرة على استثمار قدراتهم في بيئات تعلمية تكفل تحقيق متطلبات التكيف النفسي والاجتماعي لهم.

واستجابة لما تقدم، وانطلاقاً من التوجيهات الملكية السامية في المملكة العربية السعودية، المتعلقة بالاهتمام بالموهوبين، فقد حرصت وزارة التربية والتعليم على إعداد برامج مدرسية خاصة بالموهوبين، إذ تعلق الوزارة آمالاً كبيرة على قدرة تلك البرامج على تحقيق أهداف الموهوبين وطموحاتهم. ويعد الأنموذج الإثرائي الفاعل من أبرز النماذج التي تبنتها وزارة التربية والتعليم في جميع مدارس الموهوبين. ويذكر الجغيمان (٢٠٠٥) أن اختيار هذا الأنموذج يعود إلى سببين هما:

• آلية بناء هذا الأنموذج استندت إلى مجموعة من النماذج العلمية في مجال تربية الموهوبين، بالإضافة إلى مشاركة عدد كبير من الخبراء التربويين في مجال رعاية الموهوبين الذين أسهموا في تطويره ومواءمته ليكون أساساً في تقديم الرعاية للطلبة الموهوبين في مدارس التعليم العام.

• يسعى هذا الأنموذج إلى توفير خبرات تربوية متنوعة قادرة على مساعدة الطلبة على تنمية مواهبهم وصقلها منذ المراحل العمرية المبكرة، لاسيما وأن الطلبة الموهوبين يعانون من عدم التكيف النفسي، وفقدان روح التحدي، وبطء نمو مواهبهم وقدراتهم العقلية، وذلك في ظل المناهج الدراسية العادية.

ويقوم الأنموذج الإثرائي الفاعل على مبدأ توفير خبرات تربوية يتفاعل معها الطلبة بشكل متدرج في العمق العلمي والمهاري، بحيث يكون المستوى الأدنى قاعدة لما بعده. وبصورة أكثر تحديداً، فإن الأنموذج الإثرائي الفاعل الذي تتبناه مدارس التعليم العام في السعودية يعمل على إيجاد صيغة تفاعلية بين ثلاثة مرتكزات هي: المحتوى العلمي المتعمق، ومهارات البحث والتفكير، والسمات الشخصية المؤثرة، وذلك من خلال تهيئة إطار عام لخبرات تربوية متعددة ومتنوعة يمر بها الطالب الموهوب عبر ثلاث مراحل رئيسة متدرجة هي: الاستكشاف، والإتقان، والتمييز (الجغيمان، ٢٠٠٥).

وبالرغم مما يُقدَّم للطلبة الموهوبين من نماذج رائدة في مجال رعايتهم، إلاّ أن نجاح هذه البرامج يعتمد بالدرجة الأولى على الأداء التدريسي للمعلمين في توظيفهم لأدوارهم اللازمة في البيئات التعلمية

(البركات، ٢٠٠٤؛ الحارثي، ٢٠٠١؛ هيجان، ١٩٩٩؛ Torrance, 1962). ولعل ما يؤكد ذلك ما دلت عليه الدراسات والبحوث التربوية، التي أظهرت بصورة جلية أن ضعف الأداء التدريسي للمعلمين، يعد واحداً من أبرز العوامل المؤثرة سلباً على تنمية فعالية البرامج التدريسية؛ الأمر الذي ينعكس سلباً على رعاية الموهوبين والمتفوقين والمبدعين (القذافي، ٢٠٠٠؛ رواشدة، ٢٠٠٣؛ البركات، ٢٠٠٤؛ Yuen, 2004; Yuen & Westwood, 2004). وبصورة أكثر تحديداً، تؤكد الحربي، المشار إليها عند الماجد (٢٠٠٨)، أنه من المستحيل تحقيق الأهداف المرجوة من البرامج الإثرائية دون وجود معلم مؤهل ويمتلك للمهارات التدريسية اللازمة لتنفيذ هذه البرامج. وقريباً من هذا ما أكدته أبحاث تورنس (Torrance) من أن المبادرات الجادة لإعداد المبدعين والموهوبين تستلزم وجود برامج تدريبية لتأهيل المعلمين ليصبحوا قادرين على توفير بيئات تعلمية مشجعة للإبداع ومنمية للموهبة (Torrance, 1980 & 1988).

وانطلاقاً من أهمية الأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين، فقد تبلورت مجموعة من المهارات التدريسية، التي يفترض أن يمتلكها معلم الطلبة الموهوبين ليكون قادراً على تلبية حاجاتهم وتحقيق طموحاتهم. وتتمثل هذه المهارات بإبراز الجوانب التطبيقية الحياتية للمعرفة التي يدرسها الطالب في البيئات الصفية، واستثارة تفكير الطلبة من خلال توفير مواقف تعلمية محيرة وقادرة على توليد الأفكار الجديدة والمتنوعة. فضلاً عن توظيف المبادئ الديمقراطية في البيئات الصفية من خلال احترام أفكارهم ومنحهم الفرصة لإبداء اهتماماتهم وأفكارهم بحيث تنمو لديهم سعة الأفق والإحساس بمشكلات مجتمعاتهم (الماجد، ٢٠٠٨؛ رواشدة، ٢٠٠٣؛ القذافي، ٢٠٠٠).

ومن خلال مراجعة الأدب التربوي (البركات، ٢٠٠٤؛ الجهني، ٢٠٠٨، Shumer, 1999; Navik, 2002; Yuen, 2004; Yuen & Westwood, 2004; Al – Barakat & Al – Karasneh, 2005) يمكن استخلاص العديد من المؤشرات السلوكية، التي تعكس الأداء التدريسي المميز لمعلمي تربية الموهوبين. ويمكن تلخيص هذه المؤشرات السلوكية على النحو الآتي:

- تطوير المواد التعليمية التعلمية القادرة على تنمية الخبرات التعلمية لدى الطلبة الموهوبين.
- الإلمام بتقنيات تصميم الأسئلة التعليمية.
- الإلمام باستراتيجيات التدريس القادرة على تنمية مهارات التفكير والبحث العلمي.
- القدرة على تصميم بيئات تعلمية مناسبة لتنمية التفكير، وذلك في ضوء النظريات التربوية والنفسية.
- فهم حاجات الطلبة الموهوبين واهتماماتهم وميولهم.
- الإلمام بمفهوم أن الطالب الموهوب محور لعملية التعلم في البيئات التعلمية.

• الإلمام بأساليب ربط المواقف التعليمية التعلمية بمواقف حياتية.

• توفير مواقف تعلمية تتحدى تفكير الأطفال.

• توفير فرص تعلمية تنمي تفكير الطلبة الموهوبين.

• اختيار مهام تعلمية مناسبة للطلبة الموهوبين وقدراتهم ومواهبهم.

• تصميم خطط تعلمية قائمة على التعلم البنائي.

• توظيف إجراءات البحث العلمي في تعلم الطلبة الموهوبين.

• فهم الإجراءات السليمة لتقييم تعلم الطلبة.

وتقديراً لأهمية البرامج الإثرائية ودورها في تنمية مهارات التفكير والبحث العلمي لدى الطلبة الموهوبين، فإن الأداء التدريسي للمعلمين يجب أن ينصب على مبدأ التعلم النشط ؛ أي توفير أنشطة تعتمد على مهارات التواصل اللفظي والكتابي، وتوفير أنشطة تعلمية ذات صلة بمواقف حياتية، وأنشطة تتحدى القدرات العقلية (Shumer, 1999).

وعلى غرار شومر، يؤكد المجلس الوطني للدراسات الاجتماعية في أمريكيا (National Council for the Social Studies, NCSS, 2001) على أهمية الأداء التدريس للمعلم القادر على إعداد المبدعين والمتفوقين، وذلك من خلال توجيه الطلبة لاتخاذ قرارات بنّاءة أثناء ممارستهم لمهارات حل المشكلات ذات الصلة بالواقع الحياتي. بالإضافة إلى ممارستهم البحث عن المعرفة في مصادرها المختلفة بغرض تمكين الطلبة من الحصول على أفكار متنوعة وحلول إبداعية متميزة.

ويتطلب نجاح المعلم في الأنموذج الإثرائي الفاعل أن يتصف الأداء التدريسي بالتركيز على التنويع في الأنشطة المقدمة للطلبة الموهوبين بحيث يحصل تنوع في الأهداف والمحتوى والخبرات وطرائق واستراتيجيات التدريس وأساليب تقييم تعلم الطلبة، وتوفير فرص تعلمية تحفز الطلبة للتعلم، وتتحدى قدراتهم، وتتيح لهم فرص التفاعل مع الأقران من خلال المشاركة الفاعلة بالأنشطة القائمة على التعلم التعاوني. بالإضافة إلى توفير فرص تعلمية تتيح للطلبة تحمل المسؤولية، واتخاذ القرارات، وممارسة التخطيط السليم (Al – Barakat & Al – Karasneh, 2005; Shumer, 1999; Posner, 1995; Shoemaker, 1989; Schmdtn, 1985). ومن هنا يؤكد إيجان (Egan, 1992) على المهارات التدريسية لمعلم تربية الموهوبين من خلال الإجراءات السليمة في تخطيط المنهج وتنفيذه وتقييمه واختيار استراتيجيات التدريس التي تركز على إثارة العمليات العقلية العليا.

وفي سياق الحديث عن الأداء التدريسي المميز لمعلم تربية الموهوبين، لا بدّ من الإشارة إلى ممارسات المعلم في تصميم الأنشطة التي توجه الطلبة لتنمية قدراتهم الإبداعية والتحليلية. وفي هذا الإطار كشفت دراسة نصر (٢٠٠٩) أهمية تصميم الأنشطة التعليمية

التعلمية ودورها في تنمية القدرات الذهنية العليا لدى الطلبة في الصف السادس الأساسي في مجال القدرات اللغوية؛ إذ يذهب نصر إلى أن تزويد الطلبة بفرص تعلمية قائمة على الأنشطة المصاحبة كالرسم الفني، وسرد القصص، والتعبير الحركي، يعد من أبرز أنماط الأداء التدريسي التي تسهم في إثارة البنى العقلية لدى المتعلم وحفزها على توليد صور ذهنية مجردة للأشياء الحسية والمعنوية، وإنتاج صياغات لغوية منطقية وبنّاءة ومبدعة. كما أظهرت دراسة البركات (٢٠٠٨) أهمية الأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين والمبدعين في تهيئة بيئات صفية داعمة لتعلم الطلبة منذ بداية تعليمهم المدرسي. وفي هذا المجال يؤكد فلانغريهر (٢٠٠٢) أهمية الأداء التدريسي للمعلم في تهيئة بيئات تعلمية تسهم في تنمية التفكير الإبداعي لدى الأطفال منذ المراحل التعليمية المبكرة.

إن تحقيق الأداء التدريسي المميز يعتمد على فاعلية أداء المعلم في التخطيط لتنفيذ الأنموذج الإثرائي. وفي هذا الخصوص، أكّد كل من بوراسي ودريفر (Borasi, 1996; Driver, 1983) أن الأداء التدريسي المميز للمعلم يتطلب منه التخطيط الفعّال للتدريس؛ الأمر الذي يسهم في إعداد الطلبة الموهوبين ليصبحوا علماء في مجتمعاتهم، وذلك من خلال دعمهم وتعزيزهم أثناء القيام بعمليات اكتشاف المعرفة واستقصائها. كما كشفت دراسة رولاند وهاكستيب وثوايتس (Rowland, Huckstep and Thwaites, 2004) أن الأداء التدريسي الفعّال للمعلم مرتبط بقدرته على التخطيط السليم لتنفيذ المنهاج. وتقديراً لأهمية هذا الأداء التدريسي، أظهرت دراسة البركات (٢٠٠٤) أن التخطيط لتوظيف إستراتيجية حل المشكلة، والأنشطة الإثرائية الإبداعية، يعد من أهم المهارات التدريسية التي يجب أن يمتلكها المعلم ليكون قادراً على إعداد أجيال مستقبلية تمتلك مهارات التفكير الإبداعي. وعليه، خلص البركات إلى القول إن تنمية الإبداع لدى الأطفال في مراحلهم العمرية المبكرة يرتبط ارتباطاً مباشراً بالتخطيط لممارسة أنشطة إثرائية بحثية متصلة بواقع مجتمعهم، وذلك من خلال توظيفهم لمهارات التفكير والبحث العلمي.

وبخصوص تصورات الطلبة والمعلمين للأداء التدريسي المميز لمعلمي تربية الموهوبين في الصين، تشير دراسة يون ويسوود (Yuen & Westwood, 2004)، إلى أن أهم السلوكيات التدريسية المتميزة لمعلمي تربية الموهوبين، تتمثل بالإلمام الكامل بالإجراءات التدريسية اللازمة لتنمية مهارات التفكير العلمي القائم على الحل المبدع للمشكلات، وتوفير خبرات تعلمية في ضوء فهم حاجات الطلبة الموهوبين.

وفي دراسة أخرى، أجراها يون (Yuen, 2004) في هونج كونج، تبين أن الطلبة الموهوبين يؤكدون أن الأداء التدريسي المميز لمعلمي تربية الموهوبين يتمثل بقدرتهم على توظيف تقنيات طرح الأسئلة القادرة على صياغة مستويات تفكير متقدمة، بالإضافة إلى

فهم حاجات الطلبة الانفعالية والمعرفية والاجتماعية، والإلمام بأسس تصميم الأنشطة الإثرائية.

ولا يقتصر الأداء التدريسي المميز للمعلم أثناء توظيف الأنموذج الإثرائي على التخطيط واختيار استراتيجيات التدريس المناسبة للإثراء، بل دلت الدراسات والبحوث التربوية على أن الأداء التدريسي للمعلم من الممكن أن يكون مميزاً إذا ما اعتمد على توظيف استراتيجيات التقييم بوصفها أدوات للتعلم؛ أي التقييم القائم على الأداء، كاستخدام سجلات الأداء أو ما يسمى الملفات الأرشيفية (Portfolios)في تنمية تعلم الطلبة الموهوبين (البركات، ٢٠٠٤؛ الشلول؛ ٢٠٠٩؛ Doppelt, 2009).

وتأسيساً على ما تقدم، وفي ضوء توجه وزارة التربية والتعليم السعودية إلى تبني الأنموذج الإثرائي الفاعل لرعاية الموهوبين؛ وانطلاقاً من الملاحظة الشخصية للباحثين، التي تشير إلى وجود شيء من التباين في الأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين، ما بين الواقع والمأمول في تنفيذ الأنموذج الإثرائي الفاعل؛ فقد ظهرت الحاجة لإجراء هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

انطلاقاً من التوجهات المعاصرة التي تؤكد أن المعلم أحد المكونات الرئيسة في برنامج رعاية الموهوبين، فإن فاعلية تطبيق الأنموذج الإثرائي الفاعل في البرامج المدرسية لرعاية الموهوبين في مدارس التعليم العام تعتمد على فاعلية الأداء التدريسي للمعلم؛ أي أن تنفيذه يستلزم مجموعة من المهارات التدريسية، التي بدونها لا يمكن أن تتحقق فاعلية هذا الأنموذج. ومن هنا تأتي هذه الدراسة في الوقت الذي يكثر فيه الحديث بين القائمين على برامج رعاية الموهوبين حول مدى امتلاك معلمي تربية الموهوبين للمهارات التدريسية اللازمة لتنفيذ البرامج الإثرائية، خاصة وأن هذا الأنموذج ما يزال حديث عهد في البرامج المدرسية لتربية الموهوبين، فضلاً عن قلة البرامج التدريبية التي سعت إلى تنمية مهارات معلمي تربية الموهوبين في توظيف الأنموذج الإثرائي الفاعل.

وفي ضوء ما تقدم، ونظراً لعدم وجود دراسات محلية حاولت البحث في المهارات التدريسية اللازمة لتنفيذ الأنموذج الإثرائي الفاعل؛ فإن مشكلة الدراسة تتحدد في تقصي أداء معلمي تربية الموهوبين للمهارات التدريسية اللازمة لتنفيذ الأنموذج الإثرائي الفاعل المعتمد في البرامج المدرسية في كافة المناطق التعليمية في المملكة العربية السعودية. وعليه فإنه من المؤمل أن تسهم الدراسة الحالية في سد فجوة في هذا الميدان، وتخطو خطوة نحو إضافة معرفة جديدة في هذا المجال البحثي الذي يعد من أهم التوجهات البحثية في مجال تربية الموهوبين عالمياً وإقليمياً ومحلياً.

ولتحقيق ما تقدم، طرحت الدراسة الأسئلة الآتية:

١. ما درجة الأداء التدريسي لمعلمي تربية

الموهوبين لمهارات تخطيط المنهاج وتنفيذه أثناء توظيف الأنموذج الإثرائي الفاعل في تدريس الموهوبين؟

٢. ما درجة الأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين في تنمية مهارات التفكير والبحث العلمي أثناء توظيف الأنموذج الإثرائي الفاعل في تدريس الموهوبين؟

أهمية الدراسة

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من خلال النداءات المتزايدة لدى الباحثين، وخبراء التربية في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، بأهمية دور المعلم في رعاية الموهوبين بشكل عام؛ ورعاية القدرات العقلية العليا لديهم بشكل خاص، لاسيما وأن تنمية هذه القدرات يعد من أبرز مخرجات العملية التعليمية التعلمية، وأداة التطور والتقدم في مختلف جوانب الحياة المختلفة، حتى أصبح يسمى العصر الحالي، بعصر التقانة والإبداع.

وبناءً على أهمية الأداء التدريسي لمعلمي الموهوبين في استخدام الأنموذج الإثرائي، الذي ما يزال في بدايات اعتماده في البرامج المدرسية المعدة لتربية الموهوبين في المدارس السعودية، فإن إجراء هذه الدراسة يسهم في تعريف القائمين على برامج الموهوبين بالأداء التدريسي للمعلمين في توظيف الأنموذج الإثرائي. وتستمد الدراسة الحالية أهميتها أيضاً من أنها تأتي في الوقت الذي تشهد فيه البرامج المدرسية لرعاية الموهوبين مراجعة تقويمية لجميع مكوناتها، بقصد تطوير الأداء التعليمي للموهوبين في مختلف جوانب شخصياتهم.

حدود الدراسة

تتحدد الدراسة بما يلي:

١. اقتصارها على عينة من معلمي برامج تربية الموهوبين؛ لذا فإن تعميم نتائج هذه الدراسة يتحدد بمدى تمثيل العينة المختارة لبرامج تربية الموهوبين في السعودية.

٢. اقتصرت الدراسة على الملاحظة كأداة لجمع البيانات.

٣. اقتصرت بطاقة الملاحظة على ملاحظة الأداء التدريسي المتعلق بتخطيط المنهاج اللازم للأنموذج الإثرائي، وتنمية مهارات التفكير المتعلقة بحل المشكلات، والتفكير التحليلي والإبداعي فضلاً عن مهارات البحث العلمي.

٤. تقتصر مهارات التفكير العلمي على مهارات حل المشكلة والتفكير التحليلي والإبداعي.

٥. تتحدد هذه الدراسة زمانياً بمعلمي تربية الموهوبين للفصل الدراسي الثاني ٢٠٠٨/٢٠٠٩.

التعريفات الإجرائية

تشتمل الدراسة على التعريفات الإجرائية الآتية:

الأنموذج الإثرائي الفاعل:

أنموذج تربوي يعمل كإطار عام منظم للبرامج الإثرائية التي يتم تقديمها للطلبة الموهوبين. تم تطويره

ليتناسب مع الظروف البيئية والاجتماعية في المملكة العربية السعودية والوطن العربي بما يتضمنه من محاولة لإيجاد صيغ من التفاعل بين ركائز ثلاث : المحتوى العلمي المتعمق، ومهارات البحث والتفكير، والسمات الشخصية المؤثرة، وذلك من خلال تهيئة إطار عام لخبرات تربوية متعددة ومتنوعة يمر بها الطلاب من ذوي المواهب والقدرات العالية عبر ثلاث مراحل رئيسة. يتم تنفيذ هذه المراحل الثلاث من خلال أربع مستويات بحسب خبرات الطلاب السابقة في الأنموذج، بحيث يستغرق تنفيذ كل مستوى عام دراسي. يعايش الطالب المراحل الثلاث في كل مستوى من المستويات الأربعة، إلا أن الخبرات التربوية التي يتفاعل معها بطبيعة الحال متنوعة ومتدرجة العمق العلمي والمهاري بحيث يكون المستوى الأدنى قاعدة لما بعده.

درجة الأداء التدريسي:

هي العلامة التي يحصل عليها المعلم من خلال التقدير الذي يضعه له الخبير (المُلاحظ) لأدائه التدريسي، كما في أداة الدراسة المعدة لغرض الدراسة.

الأداء التدريسي:

هو السلوك اللفظي وغير اللفظي، اللازم لمعلم تربية الموهوبين في تنفيذ الأنموذج الإثرائي الفاعل بنجاح. ويتحدد هذا الأداء بصورة ممارسات تعليمية تعلمية أثناء الأنموذج الإثرائي، وتنمية مهارات التفكير والبحث العلمي لدى الطلبة الموهوبين. ويقاس السلوك اللفظي وغير اللفظي للمعلم من خلال بطاقة ملاحظة معدة لهذا الغرض.

معلمو الطلبة الموهوبين في مدارس التعليم العام:

هم المعلمون الذين تم اختيارهم من قبل وزارة التربية والتعليم وتفريغهم للعمل مع الطلبة الموهوبين في مدارس التعليم العام.

عينة الدراسة

تألفت عينة الدراسة من (٤٣) معلماً ومعلمة ممن يمارسون مهمة معلم تربية الموهوبين في برامج رعاية الموهوبين في مدارس التعليم العام السعودية، واختيرت هذه العينة بالطريقة المتيسرة؛ نظراً لقربها من المناطق التي يقطنها الخبراء، فضلاً عن تعاون معلمي ومعلمات برامج رعاية الموهوبين. وقد اختيرت هذه العينة من أربع مناطق رئيسة في المملكة العربية السعودية. والجدول (١) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة.

الجدول رقم (١). توزيع أفراد عينة الدراسة حسب جنسهم والإدارة التعليمية.

الإدارة التعليمية	عدد الذكور	النسبة	عدد الإناث	النسبة
مكة المكرمة	٧	٢٨٪	١٣	٧٢,٢٢٪
المدينة المنورة	١	٤٪	١	٥,٥٥٪
الرياض	٨	٣٢٪	١	٥,٥٥٪
الشرقية	٩	٣٦٪	٣	١٦,٦٦٪
المجموع	٢٥	١٠٠٪	١٨	١٠٠٪

أداة الدراسة

لتحقيق هدف الدراسة المتمثل في التعرف على الأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين، تمّ البحث عن

أداة تتسم بمواصفات سيكومترية مقبولة. وعليه، فقد تمّ التوصل إلى ما يُعرف بقائمة وليم وماري للملاحظة الصفية (William and Mary for Classroom Observation)، والتي أعدت من قبل فريق من الباحثين المتخصصين في مركز تربية الموهوبين في كلية وليم وماري في الولايات المتحدة الأمريكية، وبدعم من المكتب التعليمي الفيدرالي (Van Tassel – Baska, *et al.* 2003). ونظراً لأهمية هذه القائمة، فقد شاع استخدامها لتقييم الأداء التدريسي في الولايات المتحدة الأمريكية، وغيرها؛ فمثلاً استخدمت هذه القائمة في مشروع مراجعة وملاحظة الأداء التدريسي لمعلمي برنامج أثينا (Athens Project). وتضم هذه القائمة في صورتها الأجنبية الأجزاء التفصيلية الآتية:

١. تعليمات للملاحظ:

يعد هذا الجزء بمثابة بروتوكول يجب أن يتبعه الملاحظ قبل البدء بالملاحظة وأثناءها وبعدها؛ وذلك لضمان مصداقية جمع المعلومات وتهيئة المعلم للاستجابة الصحيحة بموضوعية دون خوف أو تردد. ويركز البرتوكول على الإجراءات المتعلقة بالبيئة التي ستتم فيها الملاحظة وموقع الملاحظ فيها، والوقت المناسب للملاحظة، والبيانات التعريفية أو الشخصية للمعلم/المعلمة، وطبيعة البرنامج، والخطة العامة للدرس والأنشطة المختلفة التي سيتم تقديمها. وتتم جميع هذه الأمور من خلال عملية الملاحظة.

٢. قائمة ملاحظة المعلم:

تتعلق هذه القائمة بملاحظة الأداء الصفي، بحيث تركز على مدى تطابق الأداء الفعلي للمعلم مع الخطة العامة للبرنامج وخطة النشاط المقدم، وتشمل: سلوكيات المعلم في التخطيط للخبرات التعلمية، وتنمية مهارات البحث والتفكير العلمي.

أما الصورة المستخدمة في الدراسة الحالية، فقد تمّ ترجمة القوائم السابقة وإعدادها باللغة العربية في صورتها الأولية تمهيداً لعرضها على متخصصين في اللغة العربية لمراجعتها لغوياً، وكذلك عرضها على متخصصين في اللغة الإنجليزية لمراجعة الترجمة، والتحقق من صحتها ودقتها في نقل أفكار ومفاهيم كل بند أو فقرة من الفقرات، وصياغة العبارات باللغة العربية، ومدى تمثيلها للمفاهيم التي تعبر عنها البنود في الصورة الأجنبية. وقد صيغت جميع الأفكار الواردة في القائمة على شكل مفردات (فقرات) سلوكية قابلة للملاحظة والقياس من خلال مشاهدة أداء المعلم في البيئات المدرسية، وصُمّمت بطاقة الملاحظة بتدريج رباعي، يعبّر عن درجة أداء المعلم التدريسي، بحيث تكون درجة الأداء «كبيرة»، «متوسطة»، «قليلة»، «ضعيفة» وقد أعطيت درجة الأداء تقديرات رقمية بلغت (٤، ٣، ٢، ١).

وللتأكد من مناسبة كل عبارة لأغراض البحث الحالي، تم عرض الأداة – مصحوبة بخطاب يوضح أهداف البحث – على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التربية الخاصة، وتربية

الموهوبين في جامعتي الملك عبد العزيز، والملك فيصل؛ لأغراض مراجعتها وتحكيمها. ووفقاً لهذا الإجراء، فقد أكّد المحكمون على جودة الأداة وتلبيتها لأغراض الدراسة، وذلك بعد إجراء تعديلات محدودة على صياغة سبع فقرات. وبهذا أصبحت الأداة جاهزة ومكونة من (٤٠) فقرة سلوكية قابلة لملاحظة تخطيط المعلم للخبرات التعليمية التعلمية، وتنميته لمهارات التفكير والبحث العلمي في البيئات التعليمية التعلمية المعدة لتربية الموهوبين.

وبناءً على ما سبق، تمّ تطبيق الأداة ميدانياً على برنامجين قائمين، تم استبعادهما بعد ذلك من عينة التطبيق، بهدف التحقق من سهولة تطبيق الأداة والتأكد من التعليمات المرفقة، ومدى فاعلية بطاقة الملاحظة في قياس الأداء الفعلي الذي تنطبق عليه فقرات البطاقة، وقد تبين عن هذا التطبيق أن بطاقة الملاحظة قادرة على تحديد الأداء الفعلي للمعلم، كما لوحظ أن بطاقة الملاحظة تستغرق أكثر من الوقت المسموح به في كل برنامج، وأنها تتطلب جهداً مضاعفاً من الملاحظ حتى بعد الانتهاء من عملية الملاحظة، خاصة أن عدد الملاحظين الذين تم اختيارهم ووافقوا على القيام بالمهمة قليل جداً (١٠ ملاحظين) مقارنة بالعدد الكلي للبرامج التي تم اختيارها.

جمع البيانات وتحليلها

جُمعت البيانات المتعلقة بالأداء التدريسي لمعلمي برامج تربية الموهوبين بعد أن تمّ الحصول على موافقة رسمية من الإدارة العامة لرعاية الموهوبين في وزارة التربية والتعليم، بالإضافة إلى الموافقة الشخصية من معلم الموهوبين على ملاحظة أدائه التدريسي له. وبناءً على ذلك قام الخبراء بعملية الملاحظة للأداء التدريسي للمعلم في البيئات الصفية. وقد روعي التنويع في المضامين التي تمت ملاحظتها بحيث تمّ ملاحظة كيفية تخطيط المعلم لتنفيذ البرامج الإثرائية، وعرض أمثلة من أنشطة وأعمال ومشاريع الطلبة إن وجدت فضلاً عن الملاحظة الدقيقة أثناء تنفيذ المواقف التعليمية التعلمية الإثرائية. وقد تمّ ملء بطاقة ملاحظة لكل معلم من قبل الخبراء الملاحِظين. وقد عُدت عملية الاتفاق بين الخبراء الملاحظين على وضع تقدير موحد للسلوكات أحد المؤشرات الدالة على الثبات أثناء جمع البيانات، خاصة وأنه تمّ وضع التقديرات لجميع السلوكات في ضوء إجماع الخبراء الملاحظين. ولتحليل البيانات، فقد حُسبت المتوسطات الحسابية لتقديرات الملاحظين لدرجة الأداء، وذلك على مستوى كل أداء تدريسي (مفردة) متضمنة في أداة الملاحظة. وقد بلغت العلامة القصوى لكل أداء (٤) والعلامة الدنيا (١).

نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء الأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين في تنفيذ الأنموذج الإثرائي الفاعل المعتمد في برامج رعاية الموهوبين في مدارس التعليم العام السعودية. وفيما يأتي عرض لهذه النتائج:

نتائج السؤال الأول:

هدف سؤال الدراسة الأول إلى الكشف عن مستوى الأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين في مهارات تخطيط الخبرات التعليمية التعلمية أثناء توظيف الأنموذج الإثرائي في تدريس الموهوبين، ولتحقيق ذلك، تم حساب المتوسطات الحسابية لدرجات أداء معلمي أفراد عينة الدراسة. فضلاً عن تقدير مستوى فاعلية الأداء وفقاً للمدى الذي اعتمد في هذه الدراسة. ويبين الجدول (٢) تلك النتائج.

الجدول رقم (٢). المتوسطات الحسابية ودرجات التقدير لأداء معلمي تربية الموهوبين لمهارات تخطيط الخبرات التعلمية.

م	الفقرات	المتوسطات الحسابية*
	يقوم معلم تربية الموهوبين بـ:	
١	اختيار أنشطة تتناسب مع مستوى الأداء المطلوب المرجو تحقيقه لدى الطلبة.	٣,٦٠
٢	ربط محتوى الأنشطة التعلمية بالواقع الفعلي للطلاب.	٣,٥٣
٣	تصميم خطة تعليمية واضحة.	٣,٤٢
٤	تهيئة فرص تعلمية تسهم في تحقيق الأهداف المرجوة.	٣,٤٢
٥	توفير فرص للطلبة للتعبير بحرية عن آرائهم وأفكارهم.	٣,٢٨
٦	اختيار أنشطة تتوافق مع القدرات المتباينة للطلبة.	٣,٢٨
٧	اختيار أنشطة تسمح للطلبة بتطبيق معلومات جديدة.	٣,٢٦
٨	اختيار أنشطة متفاوتة بمستوى صعوبتها.	٣,١٩
٩	اختيار أنشطة تناسب حاجات الطلبة، وتتجنب إغفال الحاجات الفردية الخاصة.	٣,١٢
١٠	توظيف الأنشطة للوصول للمعرفة ذاتياً.	٣,١٠
١١	التنويع في الأنشطة المقدمة للطلبة.	٢,٩٥
١٢	إتاحة تقديم تفسيرات مختلفة للأحداث والمواقف.	٢,٩٥
١٣	توظيف الأنشطة كأداة لتحديد مستوى تعلم الطالب.	٢,٩١
١٤	ربط الخبرات التعلمية بالأحداث الجارية.	٢,٨١
١٥	إشراك الطلاب في اختيار الواجبات المنزلية المناسبة لهم.	٢,٦٥
١٦	إشراك الطلاب في تخطيط الأنشطة التعليمية التعلمية.	٢,٥٨
	متوسط المتوسطات	٣,١٢

*** حُسب المتوسط الحسابي من (٤) درجات؛ إذ إن المقياس المعتمد في الدراسة ذو تدريج رباعي.**

يلحظ من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي العام لمجال تخطيط المنهاج وتقديمه بلغ (٣,١٢)؛ مما يعني أن الأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين في التخطيط للخبرات التعليمية التعلمية اللازمة لتنفيذ الأنموذج الإثرائي الفاعل حقق درجة أداء كبيرة. أمّا القراءة الفاحصة الدقيقة للمتوسطات الحسابية لكل فقرة على حدة؛ فإنها تكشف أن الفقرة الأولى، ونصها (اختيار أنشطة تتناسب مع مستوى الأداء

المطلوب المرجو تحقيقه)، سجلت متوسطاً حسابياً بلغ (٣,٦٠)، كما سجلت الفقرة الثانية، ونصها (ربط محتوى الخبرات التعلمية بالواقع الفعلي للطلاب)، متوسطاً قدره (٣,٥٣). وهذا يشير إلى أن فعالية درجة الأداء لمعلمي تربية الموهوبين جاءت مرتفعة.

ويظهر الجدول (٢) أن المتوسطات الحسابية للفقرات (٣ – ١٠)، تراوحت ما بين (٣,١٠ – ٣,٤٢)، حيث نصت الفقرة (٣) على (تصميم خطة تعليمية واضحة)، أمّا الفقرة (١٠) فقد نصت على (توظيف الأنشطة للوصول للمعرفة ذاتياً). وتشير هذه المتوسطات إلى أن درجة أداء معلمي الموهوبين لهذه الفقرات جاءت مرتفعة (أعلى من المتوسط ٣,٠٠)؛ مما يدلل على وجود أداء مميز لدى معلمي الموهوبين.

كما يتبين من الجدول ذاته، أن الفقرات (١١ – ١٦) جاءت أعلى من المتوسط (٢,٥٠)، حيث تراوحت ما بين المتوسط (٢,٥٨) للفقرة (١٦) ونصها (إشراك الطلبة في تخطيط الأنشطة التعليمية التعلمية)، والمتوسط (٢,٩٥) للفقرة (١١) ونصها (التنويع في الأنشطة المقدمة للطلبة). وعليه، فإن هذه المتوسطات جاءت فوق المتوسط (٢,٥٠)؛ الأمر الذي يعكس عدم وجود فاعلية مرتفعة للأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين فيما يتعلق بالفقرات التي حققت متوسطات تراوحت ما بين (٢,٥٠) و(٢,٩٩).

نتائج السؤال الثاني:

هدف السؤال الثاني من هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى الأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين لمهارات التفكير والبحث العلمي، أثناء توظيف الأنموذج الإثرائي في تدريس الموهوبين، وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية لدرجات أداء معلمي أفراد عينة الدراسة. فضلاً عن تقدير مستوى فاعلية الأداء وفقاً للمدى الذي اعتمد في هذه الدراسة. ويبين الجدول (٣) تلك النتائج.

الجدول رقم (٣). المتوسطات الحسابية ودرجات التقدير للأداء التدريسي لمعلمي الطلبة الموهوبين لمهارات التفكير والبحث العلمي.

م	الفقرات	المتوسطات الحسابية*
	يقوم معلم تربية الموهوبين بـ:	
١	تشجيع الطلبة على المشاركة في المناقشات.	٣,٤٠
٢	طرح أسئلة استنتاجية على الطلبة.	٣,٣٥
٣	تدريب الطلبة على مهارات تنمية قدراتهم التحليلية.	٣,٢١
٤	تدريب الطلبة على استخدام مهارات العصف الذهني.	٣,١٩
٥	تنمية قدرات الطلبة على الإحساس بمشكلات مجتمعهم.	٣,١٩
٦	حث الطلبة على تقديم استجابات عديدة متباينة عن الأفكار المألوفة.	٣,١٦
٧	إشراك الطلبة في أنشطة تؤدي إلى إيجاد حلول للمشكلات.	٣,١٤

تابع الجدول رقم (٣).

م	الفقرات	المتوسطات
	يقوم معلم تربية الموهوبين بـ:	الحسابية*
٨	تكليف الطلبة بتقديم أدلة من مصادر مختلفة تؤكد وجهة نظرهم.	٣,١٤
٩	تجنب تقديم أفكاره واستنتاجاته للطلبة.	٣,١٤
١٠	تشجيع الطلبة على تلخيص أو تركيب المعلومات.	٣,١٢
١١	تشجيع الطلبة على اختيار الحلول العملية القابلة للتطبيق.	٣,١٢
١٢	تشجيع الطلبة على المرونة الفكرية.	٣,٠٥
١٣	تدريب الطلبة على تنمية القدرات الإبداعية.	٣,٠٥
١٤	إشراك الطلبة في مهارات التعرف على المشكلات.	٣,٠٢
١٥	تدريب الطلبة على استراتيجيات حل المشكلات بتركيز مناسب.	٣,٠٢
١٦	إكساب الطلبة القدرة على التخيل.	٢,٩٥
١٧	تشجيع الطلبة على تقييم المشكلات التي تواجههم.	٢,٨٤
١٨	تشجيع الطلبة على اكتساب القدرة على تحديد الأخطاء ومعالجتها.	٢,٧٧
١٩	توفير فرص للطلبة لتطوير أفكارهم ذاتياً.	٢,٦٥
٢٠	توفير فرص ليقوم الطلاب بتحويل المعلومات المحسوسة إلى مجردات.	٢,٦٠
٢١	تشجيع الطلبة على تحديد المفاهيم الضمنية والنتائج المستخلصة.	٢,٥٨
٢٢	مساعدة الطلبة على اكتساب مهارات بحثية بصورة منظمة.	٢,٥٨
٢٣	تشجيع الطلبة على تقديم استجابات غريبة غير مسبوقة.	٢,٥٣
٢٤	توفير فرص للطلبة لتحليل المعلومات وإعادة عرضها بأشكال مختلفة.	٢,٣٠
	متوسط المتوسطات	٢,٩٦

* حُسب المتوسط الحسابي من (٤) درجات؛ إذ إن المقياس المعتمد في الدراسة ذو تدريج رباعي.

يلحظ من الجدول (٣) أن المتوسط الحسابي الكلي لمجال حل المشكلات بلغ (٢,٩٦)، ويدل هذا على أن درجة فعالية الأداء التدريسي فوق المتوسطة. وبالنسبة للأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين لكل فقرة على حدة، فإن الجدول (٣) يظهر أن الفقرات ذوات الرتب (١ – ١٥) حصلت على متوسطات حسابية مرتفعة أعلى من (٣,٠٠)؛ أي أنها تراوحت بين (٣,٤٠ – ٣,٠٢)، حيث احتلت الفقرة (١) ونصها (تشجيع الطلبة على المشاركة في المناقشات) المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٤٠)، وجاءت الفقرة (٢) ونصها (طرح أسئلة استنتاجية على الطلبة) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٣٥). وهكذا بالنسبة للفقرة ذات الرتبة (١٥) ونصها (تدريب الطلبة على استراتيجيات حل المشكلات بتركيز مناسب)، والتي حققت متوسطاً حسابياً بلغ (٣,٠٢).

أمّا بالنسبة لبقية الفقرات، فإن النظرة المتمعنة للجدول السابق تكشف أن الفقرات (١٦ – ٢٣) تؤكد أن درجة الأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين

حققت متوسطات حسابية تراوحت بين (٢,٩٥ – ٢,٥٣). وتدل هذه القيم على أن هذه الفقرات جاءت بدرجة فوق المتوسط ؛ أي أعلى من المتوسط (٢,٥٠). وعليه، فقد سجلت الفقرة (١٦) (إكساب الطلبة القدرة على التخيل) متوسطاً حسابيًّا بلغ (٢,٩٥)، كما تلتها الفقرة (١٧) ونصها (تشجيع الطلبة على تقييم المشكلات التي تواجههم) المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي بلغ (٢,٨٤)، وهكذا بالنسبة لبقية الفقرات. أمّا بالنسبة للفقرة الأخيرة ذات الرقم (٢٤)، ونصها (توفير فرصٍ للطلبة لتحليل المعلومات وإعادة عرضها بأشكال مختلفة)، فقد سجلت أدنى المتوسطات الحسابية (٢,٣٢) ؛ الأمر الذي يدل على أنها جاءت بدرجة أقل من المتوسط (٢,٥٠).

وتأسيساً على ما تقدم، وبما أن الفقرات (١٦ – ٢٤) لم تسجل متوسطات حسابية مرتفعة في مجال أداء مهارات التفكير والبحث العلمي ؛ فإن الأمر يثير الاستغراب لعدم وجود تميز في الأداءات التي تضمنها تلك الفقرات.

مناقشة النتائج

أظهرت نتائج الدراسة أن الأداء التدريسي في التخطيط للخبرات التعليمية التعلمية في البرامج الإثرائية التي تمت دراستها، جاء بمتوسط حسابي مرتفع أعلى من (٣,٠٠)، وذلك للفقرات (١ – ١٦). ويتعلق هذا الأداء الجيد نسبياً بالتخطيط لاختيار أنشطة تتناسب مع مستوى الأداء المطلوب تحقيقه لدى الطلبة، وربط محتوى الأنشطة التعلمية بالواقع الفعلي للطلاب. ولعل الجيد في هذا الجانب من الأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين، يمكن أن يعزى إلى دور البرامج التدريبية في التركيز على تدريب المعلمين في استخدام أدوات التخطيط لاختيار الأنشطة التي تحقق النتاجات التعلمية المرغوبة، وذلك من خلال التخطيط لربطها بالواقع الحياتي للطلبة. وفي هذا السياق، لا بدّ من الإشارة إلى أن هذا الجانب يعد من أبرز الملامح الرئيسة للإطار الذي يعتمد عليها الأنموذج الإثرائي الفاعل (الجغيمان، ٢٠٠٥).

وعليه، يمكن أن يستدل من هذه النتيجة على أن المعلمين قد حققوا ملامح مهمة لاختيار الأنشطة في ضوء الأهداف المرجو تحقيقها لدى الطلبة الموهوبين ؛ إذ إن هذا الأداء يعد من المهارات الرئيسة في التخطيط لتنفيذ البرامج الإثرائية ؛ لاسيما وأن الأنشطة تحتل مستوى عالياً من الأهمية في مساعدة المعلمين على تفعيل البيئات التعلمية. وفي معرض الحديث عن أهمية هذا الجانب في التخطيط الإبداعي، بينت دراسة البركات (٢٠٠٤) أن إغفال التخطيط لإثراء المواقف التعليمية التعلمية ؛ الكفيلة بإيجاد جيل قادر على تحمل المسؤولية في ممارساته المجتمعية المتعلقة، يعد من أبرز العوامل المؤثرة على تعلم الأطفال في السنوات العمرية الأولى من تعليمهم المدرسي. ومن هنا يؤكد جروندلاند (Gronlund, 1985) الأهمية الكبيرة لتنمية تعلم

الطلبة من خلال التخطيط البنّاء لاختيار الأنشطة المرتبطة بواقع حياة الطلبة.

كما تكشف النتائج أن الجودة النسبية لأداء معلمي تربية الموهوبين، تمثل بقدرة المعلمين على التخطيط للخبرات التعلمية في تنفيذ الأنموذج الإثرائي. ويتفق هذا مع ما يتطلبه الأنموذج الإثرائي الفاعل، الذي يؤكد على أهمية التخطيط لتوفير بيئات تعلمية قائمة على مجموعة من الخبرات التربوية، التي تتسم بالتخطيط المدروس والمنظم والمتدرج؛ من أجل تنمية المحتوى المهاري والمعرفي لدى الطلبة الموهوبين، لاسيما وأن مبدأ الإثراء الأفقي والرأسي في الأنموذج الإثرائي الفاعل يتطلب التنوع والتوسع والتعمق العلمي والتحدي الفكري للطلبة الموهوبين. وعليه، فإن هذه النتيجة تتوافق مع التصورات التربوية المعاصرة في تربية الموهوبين، التي تؤكد على ضرورة التخطيط لتزويد الطلبة بخبرات تعلمية تستغل قدراتهم العقلية (Porath, Lupart, Jennifer, Ngara, & Richardson, 2009). ومن هنا فإن نتائج هذه الدراسة تؤكد أن تميز الأداء التدريسي لبناء الخبرات التربوية من خلال تبني الإطار العام للأنموذج الإثرائي الفاعل، يستند إلى التخطيط السليم لسلسلة من الأنشطة التعلمية، من حيث:

١- مناسبتها لقدرات الطلبة ومستوياتهم وحاجاتهم وميولهم.

٢- إتاحة الفرصة للطلبة للتعبير الحر والتفاعل الاجتماعي القائم بينهم وبين معلميهم، وبين بعضهم البعض.

٣- السماح للطلبة بتطبيق ما يتعلمونه في حياتهم العملية، ومساعدتهم على بناء معارفهم ذاتياً.

وفيما يتعلق بالتخطيط لمنح الطلبة الفرصة للمشاركة في التخطيط لتعلمهم وتقييمه، فقد تبين أن الأداء التدريسي لمعلمي الموهوبين سجل متوسطات حسابية أعلى من (٢.٥٨)، وهو أداء في الجملة متوسط ولم يرق ليكون جيداً أو متميزاً. في حين أن التوجهات التربوية المعاصرة تؤكد على أهمية إشراك الطالب في التخطيط لتعلمه وتقييمه. وتقديراً لأهمية هذا الجانب في الأداء التدريسي، يشير أرسل (Arsal, 2010) إلى أن تعلم الطلبة بحاجة ماسة إلى معلم يزودهم بفرص تعلمية للمشاركة في اختيار ما يناسبهم من مهام تتحدى تفكيرهم، وتُمكّنهم من تقييم تعلمهم الذاتي. وبغرض تعزيز الأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين على الأساليب الإثرائية؛ فإنه لا بدّ من التأكيد على معلمي الموهوبين تطوير أدائهم من خلال توجيه الطلبة ليتعلموا ذاتياً. وفي إطار الحديث عن أهمية توجيه تعلم الطلبة ذاتياً من خلال عمليات التقييم الذاتي، خلصت دراسة دوبلت (Doppelt, 2009) إلى أن الأداء التدريسي للمعلم في التخطيط لتنمية التفكير الإبداعي لدى لطلبة، لا يقتصر فقط على استراتيجيات التدريس المستخدمة، بل يعتمد كذلك على فاعلية الأداء التدريسي في توظيف أدوات التقييم البديل المعتمدة على التأمل في الممارسة كاستخدام سجلات الأداء (Portfolio Assessment).

ومن هنا يمكن القول إن الأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين في الجملة، ينسجم مع التوجهات التي تستند إليها البرامج الإثرائية، الهادفة إلى صقل شخصية الطالب الموهوب من خلال المشاركة الفاعلة والمتميزة في اختيار الأنشطة التعلمية باعتباره محور عملية التعلم (الجغيمان، ٢٠٠٥). ويتوافق هذا الرأي مع أفكار النظرية البنائية التي تؤكد أن التخطيط للعملية التعليمية التعلمية يجب أن يكون متمركزاً حول الطالب، باعتباره صانعاً للمعرفة ومطوراً لها. وعليه، فالمعلم الفاعل في أدائه التدريسي يخطط برامجه التدريسية بحيث تسمح للطلبة أن يفسروا ويناقشوا ويبرروا المواقف والأحداث منطقياً (Driver, 1983;.Phillips, 1995; Piaget, 1967). ولعل أهمية الأداء التدريسي للمعلم في التخطيط لهذه الخبرات يمكن تفسيرها بأن الطالب الموهوب لديه قدرات عقلية فريدة من نوعها، وأن تلبية هذه القدرات بحاجة إلى معلم متمرس قادرٍ على توفير فرص تعلمية لتطوير قدراته العقلية، وتشجيعه على إبراز أساليبه الخاصة في التعامل مع المواقف المتنوعة (Renzulli, 1986; Sternberg, 1999 & 2001).

وفيما يتعلق بنتائج سؤال الدراسة الثاني، فقد تبين من خلال القراءة الفاحصة للمتوسطات الحسابية في الجدول (٣)، وجود مؤشرات في الأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين تدلل على اهتمامهم بتنمية مهارات البحث والتفكير العلمي لدى الطلبة الموهوبين.

وتعكس هذه النتائج صورة إيجابية لأداء المعلم في المهارات التدريسية. وبصورة أكثر تحديداً، فقد أظهرت النتائج وجود تميّز في الأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين، فيما يتعلق بتدريب الطلبة على استخدام مهارات العصف الذهني، ومهارات التعرف على المشكلات، وإشراكهم في إيجاد حلول للمشكلات، وتشجيعهم على اختيار الحلول العملية القابلة للتطبيق، وتدريبهم على استراتيجيات حل المشكلات بتركيز مناسب. وتقديراً لأهمية هذا الجانب، فإن التميز به سيؤثر إيجاباً على تعلم الطلبة الموهوبين من حيث تحفيزهم لتحليل المشكلات ورؤيتها من زوايا مختلفة، بحيث توصلهم لأكثر من حل، لاسيما وأن هذه المهارات تعد مدخلاً رئيساً في تحليل المشكلة الحقيقية وتحديد أبعادها، بغية الوصول لحلول مناسبة (Wheeler, Waite & Bromfield, 2002; Hamza & Griffith, 2006; Doppelt, 2009)

كما أظهرت النتائج أن الأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين حقق مستوى عاليا، فيما يتعلق بتشجيع الطلبة على المشاركة في النقاش الصفي من خلال طرح أسئلة ومهام تشجعهم على استنتاج المعرفة، وتنمي لديهم مهارات التفكير التحليلي، وتشجعهم على تلخيص أو تركيب المعلومات، وتقييم المشكلات التي تواجههم، وتحديد الأخطاء ومعالجتها، وتحويل المعرفة المحسوسة إلى مجردة. وعليه، فإن تميز الأداء التدريسي للمعلمين في هذا الجانب، سيؤثر على أداء الطلبة في اكتساب مهارات التفكير، خاصة وأن هذه المهارات

تتطلب التعامل مع كل فكرة من خلال تحليل عناصرها ومكوناتها، لاسيما وأن جميع استراتجيات تنمية التفكير تعتمد على مهارة التحليل، وهي مهارة أساسية في مستويات التفكير في سلم بلوم المعرفي. وعليه فإن التميز في هذا الأداء التدريسي يخالف أفكار المدرسة التقليدية، التي تعتمد على تقديم الأمثلة النظرية والوصف والإيضاح، من أجل تقريب المفاهيم المجردة إلى أقرب نقطة محسوسة تمكن الطالب من استيعاب الدرس (Al – Barakat, 2004).

وفيما يتعلق بالفقرات التي حققت متوسطات حسابية أقل من (٣,٠٠)، فإن هذه النتيجة تشير إلى أن الأداء التدريسي لم يكن جيداً بدرجة عالية أو متميزاً في جانب تنمية قدرات الطلبة على التعلم الذاتي، والتخيل. وبالتالي، فإن هذه الأداء التدريسي لا يتسق مع ما يسعى الأنموذج الإثرائي الفاعل إلى تحقيقه من خلال توفير بيئات تعلمية تتيح للطالب الموهوب الفرصة للتدرب على منهجية الأسلوب العلمي في التفكير لإنتاج المعرفة. ولعل هذه النتيجة تكشف عن وجود موطن ضعف لدى معلمي تربية الموهوبين في أدائهم للعملية التعليمية التعلمية المتعلقة بتدريب الطلبة على مهارات تفكير متقدمة، التي من خلالها يكتسب الطالب الموهوب الاستقلالية في تفكيره وتنمية ملكة التفكير المتعمق في كل ما يدور حوله (قنديل وبدوي، ٢٠٠٣).

وبناءً على هذه النتيجة، ووفقاً لما أشار إليه ويلر ووايت وبرومفيلد (Wheeler, Waite & Bromfield, 2002)، يمكن القول إن عدم التميز في الأداء التدريسي في منحى تنمية مهارات التفكير التحليلي، سيؤثر سلباً على تنمية الطلبة الموهوبين في مجال معالجة المعرفة وتطبيقها على قضايا مجتمعهم؛ لأن التميز في الأداء التدريسي في مجال تنمية القدرات الإبداعية جنباً إلى جنب مع تنمية القدرات التحليلية والنقدية يعد من أرقى الفرص التعلمية الإثرائية، التي تساعد الطلبة على اكتساب المعرفة والمهارات العملية في المواقف الحياتية؛ فإنتاج المعرفة وتنوعها وجديتها تحتاج إلى معلم متميز في توفير سياقات معينة لتنميتها. ومن هنا فإن هذه النتيجة تخالف أبرز التوجهات التربوية المعاصرة في تنفيذ المناهج الإثرائية، التي تؤكد على أهمية الأداء التدريسي للمعلم في تنمية مهارات التفكير التحليلي من خلال الاعتماد على استرتيجيات تدريسية معينة (الحارثي، ٢٠٠٣؛ الماجد، ٢٠٠٨). ومن هنا لا بدّ من التنوية إلى ضرورة عقد البرامج التدريبية لمعلمي تربية الموهوبين في مجال تطوير قدراتهم على تنمية مهارات التفكير التحليلي للطلبة الموهوبين.

وبالعودة السريعة للتأمل في نتائج السؤال الثاني، يتبين للقارئ، أيضاً، أن الأداءات التدريسية لمعلمي تربية الموهوبين لم تسهم في توفير بيئات مشجعة في مجال مهارات البحث العلمي بدرجة ذات نوعية عالية، من حيث مساعدة الطلبة على اكتساب مهارات بحثية بصورة منظمة، لاسيما في ظل وجود الفرصة

للقيام بالبحث عن معلومات تؤيد أفكارهم، وتمكنهم من تحليل المعلومات وإعادة عرضها بأشكال مختلفة، وتحديد المفاهيم الضمنية والنتائج المستخلصة. وهذه النتيجة من الدراسة تخالف أحد الجوانب الرئيسة التي يتبناها الأنموذج الإثرائي الفاعل، خاصة أن هذه المهارات عُدَّت من أبرز المهارات اللازمة لتشكيل شخصية الطالب، وإكسابه القدرة على التعلم الذاتي. ولذا فإن الأنموذج الإثرائي الفاعل يطالب المعلم بتنمية هذه المهارات منذ سن مبكرة من خلال تضمين مهارات البحث العلمي الأساسية أثناء تنفيذ أنشطة وفعاليات الوحدات الإثرائية، وذلك بصورة متدرجة موزعة على مستويات تقدم الطالب في البرنامج الإثرائي (الجغيمان، ٢٠٠٥).

وتأسيساً على ما تقدم، ونظراً لعدم وجود أداء تدريسي متميز لدى معلمي تربية الموهوبين، فيما يتعلق ببعض الأداءات المتصلة ببعض مهارات التفكير التحليلي والبحث العلمي لدى الطلبة الموهوبين؛ فإن الأسباب التي أدت إلى ذلك يمكن أن تعزى إلى الآتي:

١- احتياج المعلم إلى وقت أطول للتخلص من الدور التقليدي الذي اعتاده، إذ لا يزال متمسكاً بأدواره التقليدية، التي تؤكد في نظره أنه المصدر الرئيس للمعرفة. وبالتالي فإن الإبقاء على تلك الأدوار يخالف التوجهات التربوية المعاصرة، التي تشدّد على أن الدور الرئيس للمعلم يتمثل بأنه ميسر ومسهل ومساند للطالب في تعلمه (Al – Barakat, 2004). وهذا ما تتطلبه معايير رعاية الموهوبين المتعارف عليها، التي تنادي بضرورة تخلص المعلم من دوره القائم على تلقين المعرفة وتقديم الخبرات التعليمية والسيطرة على كافة الأنشطة داخل البيئات الدراسية.

٢- احتياج الطلبة إلى وقت أطول للتمكن من ممارسة مهارات تفكيرية متقدمة مثل مهارات التفكير التحليلي، واحتياجهم إلى وقت أطول لاكتساب مهارات البحث العلمي.

٣- معظم البرامج التي تم فحصها لم تصل إلى المستوى الرابع من الأنموذج الإثرائي الفاعل حيث يتم تقديم برنامج البحث العلمي المستقل، وتدريبهم على مهاراته بصورة أكثر تعمقاً.

٤- كما أن ذلك قد يشير إلى عدم قدرة بعض المعلمين على تطبيق مستويات البرامج الإثرائية الأربعة؛ الأمر الذي يمكن أن يدفعهم إلى الاعتماد على الممارسات التقليدية. وما يؤكد ذلك أن ملاحظة أداء المعلم كشفت أن المعلم لا يكبح جموح ذاته التي تنفلت من أجل تقديم المعلومات والاستنتاجات، التي ينبغي أن يتوصل إليها الطالب. وعليه فإن هذا الأداء الصفي يعد من أبرز العوامل المؤثرة على تعلم الطلبة لمهارات التفكير والبحث العلمي.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو زنادة، نجـوة. «تجربة رعاية الموهوبات في العلوم

الطبيعية: مؤشرات النجاح، الصعوبات والتحديات». *المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة*، مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله لرعاية الموهوبين، الرياض، السعودية، (٢٠٠٦م).

البركات، علي. «تصورات معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى للتخطيط التدريسي الملائم لتنمية الوعي البيئي لدى التلاميذ». *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية*. المجلد ١٦، العدد (٢)، (٢٠٠٤م)، ص ٥١ – ٩١.

________، «توظيف إستراتيجية التدريس بالقصة في توفير بيئة صفية داعمة لتنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال». *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، المجلد ٤، العدد (٣)، (٢٠٠٨م)، ص ١٨٩ – ٢٠٣.

الجغيمان، عبدالله. *برنامج رعاية الموهوبين المدرسي*. الرياض: مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله لرعاية الموهوبين، ٢٠٠٥م.

الجهني، فايز. *أدوار وصعوبات معلمي الموهوبين المرتبطة بتخطيط وتنفيذ وتقويم المنهج الإثرائي في برنامج الموهوبين المدرسي بمدارس التعليم العام*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية، ٢٠٠٨م.

الحارثي، إبراهيم. *التفكير والتعلم والذاكرة في ضوء أبحاث الدماغ*. الرياض: مكتبة الشقري، ٢٠٠١م.

الخطيب، جمال والحديدي، منى. *المدخل إلى التربية الخاصة*. عمّان: د.ن، ١٩٩٧م.

رواشدة، إبراهيم. «الإبداع في التدريس وعلاقته ببعض المتغيرات لدى معلمي العلوم في منطقة إربد التعليمية». *أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (٢٠٠٣م)، ص ١٤٨٩ – ١٥٠٩.

سيف، خيرية. «فعالية إستراتيجية قائمة على التعليم البنائي في تنمية تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة في الهندسة». *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، المجلد ٥، العدد (٤)، (٢٠٠٤م)، ص ١٢٥ – ١٤٨.

القذافي، رمضان. *رعاية الموهوبين والمبدعين*. الإسكندرية: المكتبة الجامعية، ٢٠٠٠م.

قنديل، محمد وبدوي، رمضان. *أساسيات المنهج في الطفولة المبكرة*. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ٢٠٠٣م.

لانغريهر، جون. *تعليم مهارات التفكير*. ترجمة: منير الحوراني. العين: دار الكتاب، ٢٠٠٣م.

نصر، حمدان. «أثر النشاطات المصاحبة للاستماع والتحصيل السابق في اللغة العربية في تنمية القدرة على التخيل لدى عينة من طلاب الصف السادس الأساسي». *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، المجلد ٥، العدد (٤)، (٢٠٠٩م)، ص ٣٨٥ – ٣٩٨.

هيجان، عبدالرحمن. *المدخل الإبداعي لحل المشكلات.* الرياض: مركز الدراسات والبحوث، ١٩٩٩م.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Al – Barakat, A. & Al – Karasneh, S. «The contribution of school textbooks in the early grades of education in preparing young children to become effective citizens: teachers' perspective». *Journal of Early Childhood Research*, 3(2), (2005). 169 – 192. (Institute of Education, Coventry, England, UK).

Al – Barakat, A. «The first primary grade teachers' understanding of the effective instructional role of illustrations in developing young jordanian children's teaching and learning». *Dirasat, Educational Sciences (Journal of the University of Jordan),* 31(2), (2004). 453 – 463

Arsal, Z. «The effects of diaries on self – regulation strategies of pre – service science teachers». *International Journal of Environmental & Science Education,* 5(1), (2010). 85 – 103.

Borasi, R. *Preconceiving Mathematics Instruction: a Focus on Errors*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1996 .

Doppelt, Y. «Assessing creative thinking in design – based learning». *International Journal of Technol. Des. Educ.*, 19, (2009). 55 – 65.

Driver, R. *The Pupil as Scientist*. Milton Keynes: Open University, (1983).

Egan, K. *A very short history of imagination in teaching and learning*. London: Onts Aithouse Press. 1992 .

Gronlund, N. *Stating Objectives for Classroom*. New Jersey: Prentice – Hall Inc. 1985.

Hamza, M. & Griffith, K. «Fostering problem solving & creative thinking in the classroom: cultivating a creative mind». *National Forum of Applied Educational Research Journal,* 19(3), (2006). 1 – 30.

Navik, M. *Professional development curriculum: modeling the message of differentiation for teachers of gifted middle school students.* Unpublished master thesis, North Park University. 2002.

Phillips, D. «The good, the Bad, an d the ugly; the many faces of constructivism». *Educational Research,* 20 (7), (1995). 5 – 12.

Piaget, J. *The language and thought of the child.* Clevaland: the World Publishing Company. 1967.

Porath, M., Lupart, J, Katz, J., Ngara, C. & Richardson, P. «Gifted learners' epistemological beliefs». *Talent Development and Excellence,* 1(1), (2009). 57 – 66.

Posner, G. *Analyzing the curriculum*. New York: McGraw – Hill. 1995.

Renzulli, J. The three ring conception of giftedness: a development model for creative productivity. In Sternberg, R. & Davidson, J. (eds). *Conceptions of giftedness* (pp. 53 – 92). New York: Cambridge University Press. 1986.

Rowland, T., Huckstep, P. and Thwaites, A. «Reflective on Prospective Elementary Teachers' Mathematics Content Knowledge: The Case of Laura». *Proceeding of the 28th Conference of the International Group for Psychology of Mathematics Education*, 4, (2004). 121 – 128.

Schmdtn. «The uses of curriculum integration in language arts instruction a study of six class rooms». *Journal of Curriculum Studies,* 17 (3), (1985). 305 – 330.

Shoemaker, B. *Integrative education: a curriculum for the twenty – first century*. ED, 311602, 1989.

& Stambaugh, T., «The William and Mary Classroom Observation Scales – Revised». *Center for Gifted Education*, The College of William and Mary – School of Education, USA. 2003.

Wheeler, S., Waite, S. & Bromfield, C. «Promoting creative thinking through the use of ICT». *Journal of Computer Assisted Learning,* **18**, (2002). 367 – 378.

Yuen, M. & Westwood, P. «Expected competencies of teachers of gifted learners: perspectives from Chinese teachers and students». *Gifted and Talented International,* 19(1), (2004). 7 – 14.

Yuen, M. «Competencies of teachers of gifted learners: the Hong Kong student perspective». *Gifted Education International,* 18(3), (2004). 301 – 312.

Shumer, R. *service, social studies, and citizenship conceptions for the new century*. Eric Document, ED, 430907. 1999 .

Sternberg, R. «What is the common thread of creativity? Its dialectical relation to intelligence and wisdom». *American Psychologist,* 56(4), (1999). 360 – 362.

Torrance, E. The Nature of Creativity as Manifest in its Testing. In R. J. Sternberg (ed.), *The Nature of Creativity* (43 – 75). New York: Cambridge University Press. 1988.

Torrance, E. *Guiding Creative Talent.* Englewood Cliffs, NY: Prentice – Hall. 1962.

Torrance, E. «Assessing the Further Reaches of Creative Potential». *Journal of Creative Behavior,* 14, (1980). 1 – 19.

Van Tassel – Baska, J., Avery, L., Struck, J., Feng, A., Bracken, B., Drummond, D.;

Instructional Performance of the Gifted Education Teachers in Implementing Effective Enrichment Model in Saudi Arabia Public Education Schools

Abdullah M. Aljughaiman
Associate professor College of Education - King Faisal University
Al-Ahsa, Kingdom of Saudi Arabia, P.O. box: 380
E-mail:alju9390@gmail.com
(Received 29/11/1431H; accepted for publication 30/3/1432H.)

keywords: Instructional performance, gifted education teacher, enrichment model.
Abstract. The current study investigated the instructional performance of the gifted education teachers in implementing the effective Enrichment Model in Saudi Arabia public education schools. The sample of the study consisted of forty – three male and female teachers who teach in the programs of nurturing gifted students during the second academic semester of 2008/2009. In order to achieve the aims of the study, an observation instrument of (40) items was designed, and was constructed in two domains: skills of planning teaching/learning experiences, and skills of thinking and scientific research.

The findings revealed that the instructional performance of gifted education teachers have reached a high level of performance. More clearly, it was found that the way in which teaching and learning experiences were planned was effective. In addition, the instructional performance of teachers has achieved a high level regarding problem solving, and creative thinking skills. In spite of the positive side of the findings of the current study, it was found the instructional performance of teachers has not achieved a high level with respect to the development of the analytical thinking and scientific research skills. In the light of these findings, a set of relevant recommendations were introduced.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٣)، ص ص ١٠٠١-١٠٣٢، الرياض (١٤٣٣هـ/٢٠١٢م)

الضغوط المهنية لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة تبوك بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات

محمد بن عبد الله عسيري

أستاذ مساعد، قسم التربية وعلم النفس، كلية التربية والآداب، جامعة تبوك

تبوك، المملكة العربية السعودية، ص.ب ٤٢٧٩ الرمز ٧١٤٩١

E-mail: asirimohd@hotmail.com

(قدم للنشر في ١٤٣٢/١/٢٨هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣٣/١/٩هـ)

الكلمات المفتاحية: الضغوط المهنية، معلمو المرحلة الابتدائية، مدينة تبوك، السعودية.

ملخص البحث. هدف البحث إلى التعرف على الضغوط المهنية لدى معلمي المواد الدراسية في المرحلة الابتدائية، وكذلك التعرف على الفروق في الضغوط المهنية وفقاً لمتغيرات (نوع المدرسة، التخصص العلمي).

واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وبلغت العينة (١٠٩) معلم من المرحلة الابتدائية للمواد الدراسية (العلوم – الرياضيات – التربية البدنية – اللغة العربية – التربية الفنية) تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية. ولتحقيق أهداف البحث قام الباحث بتصميم استبانة مكونة من (٢٥) فقرة موزعة على خمسة محاور هي: حجم العمل، غموض الدور، الدخل والحوافز، الترقي الوظيفي، المكانة الاجتماعية.

وبلغ معامل الصدق (٠,٩٥) ومعامل الثبات (٠,٩٠). وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: توجد ضغوط مهنية لدى معلمي المواد الدراسية في المرحلة الابتدائية تراوحت شدتها بين متوسطة ومرتفعة، كما احتل محور الترقي الوظيفي الترتيب الأول المرتبط بالضغوط المهنية ومحور المكانة الاجتماعية الترتيب الأخير. وبناء على النتائج أوصى الباحث بأهمية معالجة المحاور المسببة لضغوط المعلمين المهنية وخاصة المرتفعة الشدة، وضرورة توفير الرعاية النفسية اللازمة لهم على الصعيد الشخصي والمؤسسي.

المقدمة

يجتاح العالم في هذه الأيام ثورة هائلة من التقدم والتطور في كل مجالات الحياة المختلفة الاقتصادية والثقافية والاجتماعية والرياضية وغيرها، ومن هنا يحدث الصراع والمنافسة بين الأفراد للحاق بركب التقدم والمعرفة، واحتلال المكان اللائق بين دول العالم، فإذا أحسن استخدام هذه الثورة العلمية المتلاحقة في مجالات التطور والتقدم فسيكون هذا في

صالح البشرية، وإذا لم يحسن استخدامها فسوف تؤدى إلى الكثير من المشكلات والأحداث التي تؤدى إلى حدوث كثير من التوتر والتهديد.

حيث أصبح الأفراد في حالة من عدم الاستقرار النفسي، نتيجة لتراكم مثل هذه المشكلات وتعقيدها، ويزداد الأمر سوءا إذا لم يكن الفرد مهيأ لمثل هذه الظروف، بحيث لا يمتلك الطرق والأساليب المجدية التي تمكنه من التعامل الفعال مع هذه المواقف، أو كونه يجهل طبيعة هذه المشكلات، وعندئذ قد يعجز عن مواجهة المشكلات التي تعوق تحقيق بعض أهدافه، فيصبح عرضة للتأثيرات السلبية للمواقف الضاغطة، هذا بالإضافة إلى أن بعض الأفراد لديهم سمات شخصية تجعلهم أكثر عرضة للضغوط، وأكثر تأثراً بها، على العكس من غيرهم الذين لديهم القدرة على تحمل ما يتعرضون له من ضغوط. (الفرماوي، ٢٠٠٠).

وإذا كان المجتمع المدرسي صورة من المجتمع الإنساني، فإن المعلمين إضافة إلى المشكلات الاجتماعية والنفسية التي يعاني منها الأفراد بصفة عامة، لديهم مشكلاتهم الخاصة بطبيعة عملهم، حيث توسع الدور التربوي والتعليمي للمعلم فلم يعد يقتصر عمله على مجرد توصيل المعلومة وقياس مدى حفظ التلميذ لها فقط إنما توسع دوره ليشمل تحقيق النمو الشامل والمتكامل لشخصية التلميذ، وإكسابه المعرفة والخبرة، وتنمية الاتجاهات الإيجابية لديه نحو بيئة التعليم والتعلم.

وحسب تصنيف منظمة العمل الدولية «تعد مهنة التدريس من أكثر مجالات العمل ضغوطًا» فهي أكثر المهن الضاغطة، وذلك من خلال ما تزخر به البيئة التعليمية من مثيرات ضاغطة يرجع بعضها إلى شخصية المعلم التي تحدد قدرته على التكيف مع المتغيرات السريعة والكبيرة في مجال التعليم ومؤسساته، وما ينظم أو يقيد عمله من قرارات ولوائح وقوانين، ويرجع البعض الآخر إلى البيئة الاجتماعية الخارجية التي يعيش فيها المعلم، ومدى تقديرها لدور المعلم ولأهمية التعليم (Michel,2008).

فيرى (رشيد، ١٩٩٧، ٢٣) أن الضغوط هي تعبير عن حالة من الإجهاد العقلي أو الجسمي وتحدث نتيجة للحوادث التي تسبب قلقاً أو إزعاجاً أو تحدث نتيجة لعوامل عدم الرضا أو نتيجة للصفات العامة التي تسود بيئة العمل أو أنها تحدث نتيجة للتفاعل بين هذه المسببات جميعاً. كما تعرّف الضغوط بأنها النتيجة النهائية للمحاولات غير الناجحة للتغلب على المصاعب وظروف العمل السلبية المختلفة (Spring, 2008, p.18).

كما يعرّفها كيرياكو وسوتكليف بأنها: مجموعة من الأعراض الاستجابية ذات الآثار السلبية مثل الغضب أو التوتر والإحباط والكآبة الناجمة عن مهنة التدريس، أما تايلور (Taylor, 1986) فقد عرّف الضغوط بأنها نتيجة تقييم الأحداث على أنها مواقف

ضارة أو مهددة، والاستجابات لهذه الأحداث على شكل تغيرات إدراكية وانفعالية وفسيولوجية (الفاعوري، ١٩٩٠، ص ٤).

أما ماك برايد فيرى أنها استنزاف جسمي وانفعالي بشكل كامل وغالباً ما تكون استجابة شخصية مدمّرة، ويمكن أن تصبح ببساطة ضغطاً زائداً عن الحد، ينتج عنه عدم التوازن بين المتطلبات والقدرات بحيث يشعر الفرد أنه غير قادر على التعامل مع أي ضغط إضافي في الوقت الحالي، الأمر الذي يؤدي إلى الاحتراق النفسي (Lennart,2001 ,p24).

ويعرف (الفرماوي، ١٩٩٧، ص ٤٣) الضغوط بأنها حالة من عدم التوازن النفسي نتج عن عدم التكافؤ بين متطلبات مهنة التدريس ومقدرة القيام بها ويترتب على ذلك شعور المعلم بعدم إمكانية إشباع حاجاته النفسية والاجتماعية.

فهناك توجهات كثيرة في تعريف الضغوط ترجع إلى خصائص الفرد وبيئة العمل، فالموقف يمكن اعتباره ضاغطاً، إذا اعتُبر كذلك من قبل الشخص نفسه، أو من غيره من الأشخاص، ويتفق عدد كبير من الباحثين في تحديد المقصود بضغوط العمل حيث يشيرون إلى الموقف الذي تكون فيه متطلبات البيئة أو ما ينبغي على الفرد القيام به على درجة أكبر من إمكانات الفرد الذاتية (Bauer,2006).

فالفرد في مواجهته للمتطلبات البيئية يستخدم قدراته وإمكاناته للتعامل مع هذه المتطلبات، وهذا الأمر يخرج عن صورته الطبيعية أو المتوازنة إذا ما زادت المتطلبات على إمكانات الفرد، وفي هذه الحالة يعتمد مستوى الضغط الحادث على مدى إدراك الفرد للفشل في مواجهته لتلك المتطلبات (عسكر وعباس، ٢٠٠٦).

كما نجد نفس الاتجاه في دراسة الضغوط لدى سبيلبرجر (Speilbergr) حيث حاول الوصول إلى مفهوم محدد للضغط في إطار مفهومه عن القلق، وقد حدد ذلك المفهوم في ثلاثة أبعاد: الأول: مصدر الضغط وهو يبدأ بمثير يحمل تهديداً أو خطراً نفسياً أو جسمياً، والثاني: هو إدراك الفرد للمثير أو التهديد، أما الثالث: فيشكل رد الفعل النفسي المرتبط بالتهديد.

وهنا تتوقف شدة رد الفعل على شدة المثير ومدى وعي الفرد به وكذلك على خبرة الفرد (الفرماوي، ٢٠٠٠).

كما استعرضت (الخميسي، ٢٠٠٧، ٦٧) التعاريف الخاصة بالضغوط على أنها:

– الأعراض الظاهرة التي تحدث كاستجابة لما يحدث من تغيرات عامة في أنظمة الجسم.

– أنها القوى البيئية التي تعوق البنية الوظيفية بالإضافة إلى الاستجابات لهذه القوى.

– هي المشكلات الناتجة عن المواقف التي تكون خارجة عن نطاق الحياة الطبيعية، وهي مواقف تعرقل الأساليب المألوفة من النشاط وتتطلب صيغاً جديدة للتعامل. مما سبق نستخلص ما يلي:

– أن الضغوط أعباء يتعرض لها الفرد في عمله.

– الضغوط تحمل في طياتها انفعالات غير سارة.

– الضغوط ناجمة عن البيئة المحيطة وظروف العمل.

وقد توصلت ماسلك (Maslach) إلى أن الشخص الذي لا يستطيع التعامل مع الضغوط الانفعالية المستمرة يفقد اهتمامه وشعوره بكل الأشياء التي يمكن أن يساعده بها الآخرون وتتسع المسافة بينه وبينهم ويصبح أقل اهتماماً بحاجاتهم الاجتماعية والجسمية والانفعالية، وبالتدريج يجد الفرد نفسه معزولاً عن الآخرين من خلال وسائل لفظية. (رشيد، ٢٠٠٧).

أما عن مدى انتشار ظاهرة الضغوط بين المعلمين، فقد لفت دنهام (Dunham) الأنظار إلى انتشار ظاهرة الضغوط بين المعلمين، وكان ذلك في دراسة شملت (٦٥٨) معلماً من معلمي الأطفال في المدارس الابتدائية، وقد خلص دنهام من دراسته إلى أن هناك الكثير من المعلمين يعانون من ضغوط شديدة (شيخاني، ٢٠٠٣).

وتنتشر الضغوط إلى حد ما بين المعلمين الذين لديهم علاقات مباشرة مع الأطفال غير العاديين في مؤسسات التربية الخاصة، فعلى سبيل المثال هناك ما يقارب ٤٦٪ من معلمي التربية الخاصة الذين تمّ استفتاؤهم حول شعورهم بالضغوط أفادوا بأنهم يعانون من ضغوط نفسية. (Lazarus,1999).

مشكلة البحث

تشكل الضغوط المهنية التي يواجهها المعلمون في مهنة التدريس اهتماماً بارزاً للباحثين والدارسين للوصول إلى حلول لمواجهتها والتغلب على مسبباتها لما لها من تأثير ملموس على الأداء ومحصلة النتائج، واتفاقا مع ما تم ذكره فقد أشارت نتائج دراسات السلوك الإنساني في المجال التربوي والتعليمي إلى ضرورة توفير الرعاية النفسية للمعلم لما يواجهه من ضغوط في مجال مهنته قد تؤثر على مستوى إنتاجيته، وفقدان الحافز اللازم والحماس الضروري للعمل، مما ينعكس على درجة رضاه عن وظيفته وربما وصل الحال لميله لترك عمله (Coply, 1990; Koustelios, 2001).

لذا فإن مجال الضغوط لدى المعلمين كانت تهتم بالضغوط المهنية لكل معلم في تخصصه الذي يقوم بتدريسه دون التطرق إلى معرفة وجه الاختلاف في درجة الضغوط المهنية بين معلمي المواد الدراسية وفقا لتخصصاتهم وطبيعة المواد التي يقومون بتدريسها، حيث يمكن أن تكون درجة الضغوط التي يشعرون بها تختلف من معلم إلى آخر حسب طبيعة التخصص، وذلك يتطلب وجود دراسات تتناول هذا الجانب بالبحث، كما أن المرحلة الابتدائية تتسم بطبيعة تدريسية تختلف عن غيرها من المراحل التعليمية الأخرى من حيث كونها المرحلة التعليمية الأولى المؤسسة لما يليها من مراحل، ونوعية التلاميذ فيها

ومميزات المرحلة السنية للتلاميذ المنتمين لها وما إلى ذلك من متطلبات تربوية وتعليمية أخرى، مما أوجد حاجة بحثية للتطرق لجوانب هذا الموضوع بالدراسة. وارتبط ذلك مع خبرة الباحث وملاحظاته من واقع عمله الأكاديمي كعضو هيئة تدريس في جامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية في وجود بعض المظاهر ذات العلاقة بفكر وتوجه وسلوك المعلمين نحو مهنتهم ومستوى رضاهم عنها، إضافة إلى شكوى المشرفين التربويين من تدني مستوى إنتاجية المعلمين وخاصة في المرحلة الابتدائية وبحث الأسباب المؤدية إلى ذلك. مما سبق عرضه يتناول هذا البحث التعرف على الضغوط المهنية لمعلمي المرحلة الابتدائية بمدينة تبوك بالمملكة العربية السعودية.

وتتحدد مشكلة هذا البحث من خلال الإجابة على التساؤلات التالية:

١ – ما مستوى الضغوط المهنية لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة تبوك بالمملكة العربية السعودية؟

٢ – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغوط المهنية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية وفقًا لمتغير نوع المدرسة (حكومية – مستأجرة)؟

٣ – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغوط المهنية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية وفقًا لمتغير التخصص العلمي؟

أهداف البحث

يسعى البحث الحالي إلى التعرف على:

١ – مستوى الضغوط المهنية لدى معلمي المواد الدراسية في المرحلة الابتدائية بمدينة تبوك في المملكة العربية السعودية.

٢ – الفروق في مستوى الضغوط المهنية لدى معلمي المواد الدراسية بالمرحلة الابتدائية بمدينة تبوك في المملكة العربية السعودية وفقًا لمتغير نوع المدرسة (حكومية – مستأجرة).

٣ – الفروق في مستوى الضغوط المهنية لدى معلمي المواد الدراسية بالمرحلة الابتدائية بمدينة تبوك في المملكة العربية السعودية وفقًا لمتغير التخصص العلمي.

أهمية البحث

تأتي أهمية البحث من الآتي:

– يعد هذا البحث محاولة علمية جادة لخدمة معلمي وتلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية في تهيئة البيئة الملائمة لهم، والذي سينعكس إيجابا على أدائهم وتحصيلهم الدراسي وكذلك على العملية التربوية والتعليمية.

– يسهم في إلقاء الضوء على مصادر الضغوط المهنية، في محاولة للتغلب عليها.

– يمكن أن يفيد في بُعْدَيْن هما:

أ – اختيار معلمي المستقبل بكليات التربية حيث يطبق على الطلاب المتقدمين اختبار عوامل الشخصية

ويتم اختيار العناصر الأكثر تكيّفًا مع الضغوط المهنية.

ب – تحديد العوامل المؤثرة على الضغوط المهنية للمعلم لمعالجتها وتخفيف الضغوط على المعلم ليؤدي دوره بكفاءة عالية وتزيد إنتاجيته.

حدود البحث

– اقتصرت الدراسة على عينة من معلمي المرحلة الابتدائية في مدينة تبوك في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٢/١٤٣١هـ.

– اقتصرت أداة الدراسة على مصادر الضغوط التالية (حجم العمل، غموض الدور، الدخل والحوافز، الترقي الوظيفي، المكانة الاجتماعية).

الإطار النظري

الضغوط هي إحدى الظواهر النفسية المؤثرة على الصحة النفسية للفرد وتؤدي شدة الضغوط والتعرض المتكرر لها إلى تأثيرات سلبية في شخصية الفرد وإلى خلل في الصحة النفسية مما قد يؤثر على صحته المتكاملة، وقد يصل الأمر إلى الإنهاك الفعلي والإجهاد النفسي والذهني وبعض المشكلات والمشاعر النفسية السلبية التي لا يستطيع الفرد تجاهلها والتكيف معها بسهولة، وبالتالي هي مواقف ضاغطة قادرة على توليد اضطراب سلوكي قد يكون حادا ويدوم لفترة طويلة. (راتب، ١٩٨٣).

وحيث إن لكل مهنة من المهن ضغوطا تتفاوت من البساطة إلى التعقيد، وتشترك مهنة التعليم مع تلك المهن الأخرى في هذه الخاصية، إذ يواجه المعلمون في بيئة التعليم ضغوطاً متنوعة المصادر ومختلفة الشدة تنعكس على حالتهم الصحية والنفسية وبالتالي على مستوى الأداء والإنتاجية في العمل.

وعلى ذلك فإنها تعني وجود عوامل ضاغطة على المعلم بشكل عام أو على جزء فيه، لتولد لديه إحساساً بالتوتر أو تشويشاً في تكامل شخصيته. وحينما تزداد حدتها قد يفقد القدرة على التوازن ويغير خط سلوكه إلى نمط جديد، كما أن لها آثارها على الجهاز البدني والنفسي له، وعلية فإن الضغط النفسي حالة يعانيها الفرد عندما يواجه بمطلب يفوق حدود استطاعته أو حين يقع في موقف صراع حاد. (Pinto.et .al, 2005)

ولخطورة الآثار السلبية للضغوط المهنية، ولد دافعية لدى الباحثين في التعرف على أهم المصادر والعوامل الكامنة التي تقف خلف تلك الضغوط، وبناء على ذلك فقد ظهرت بعض التصنيفات الناتجة حيال تلك المصادر أو المسببات للضغوط المرتبطة بالعمل، فقام بعضهم بوضع التصنيف التالي لمصادر الضغوط:

أ – المصادر التنظيمية لضغوط العمل، ومنها عبء العمل، وصراع الدور، وغموضه، والعلاقات الإنسانية، والمستقبل المهني.

ب – المصادر الفردية لضغوط العمل، ومنها

نمط الشخصية، والحاجات، ومعدل التغير في الحياة، والسمات الشخصية. (عسكر، ١٩٨٨).

كما يرى دالي (Dally) أن مصادر الضغوط في العمل تنتمي إلى مجموعتين هما:

المجموعة الأولى: المصادر المرتبطة بالمنظمة والتي تشمل ظروف وبيئة العمل.

المجموعة الثانية: المصادر المرتبطة بالفرد والتي تشمل صراع الدور وغموضه، وحجم العمل. (John,2005).

ويتضح من خلال استعراض مصادر الضغوط المرتبطة بالعمل واهتمام الباحثين بتحديدها واكتشافها ضرورة توعية المعلمين وصناع القرار، وذلك لوضع آليات التعامل الوقائي والعلاجي معها للمحافظة على الصحة النفسية للمعلم، والمساهمة في تحسين مستوى أدائه.

أسباب ومصادر الضغوط المهنية

هناك عدة أسباب تساهم في الضغط النفسي، منها:

— ضغط الضوء البيئي:

إن طبيعة الضوء هي عامل أساسي في نوعية حياتنا حيث يمكن انعدامه أن يسبب تراكم الميلاتونين، محدثاً نوعاً ما يسمى بالاكتئاب، وبالتالي يشعر المصابون أنهم لا اجتماعيون ومتعبون، والعلاج الضوئي يستطيع أن يكون مفيداً في معالجة المصابين بالأعراض المتزامنة للاكتئاب، وهذا ما ساعد العامل على العمل، ويجب إدخال قدر كبير من الضوء النهاري إلى البيت. (شيخاني، ٢٠٠٣، ص٤٢).

— اللون:

يؤثر اللون في كثير من الأحيان على مظاهر العيش في حياتنا اليومية، فله تأثيرات جسمية وسيكولوجية، فقد بينت البحوث أن الاستجابات الفيزيولوجية مثل ضغط الدم مثل الأحمر: يمكن أن يؤدي إلى زيادة الضغط الدموي الشرياني بينما الأزرق: له تأثير معاكس.

— المؤثرات النفسية الاجتماعية:

وتؤثر على الفرد تأثيراً مباشراً خاصة في السنوات الأولى من حياته، وتصبح أسبابا لظهور اضطرابات نفسية، ويمكن أن تؤدي إلى الصدمات ونقص الحنان والتفكير العائلي والخلل في وظائف الأجهزة، مثل نقص في نضج الدماغ والأمراض العصبية.

— الضغط في العمل:

يشكل العمل مصدراً للضغط رغم أنه يلبي الحاجات البشرية، لكن طبيعة العلاقة بين الإدارة والموظفين قد تخلق نوعاً من المشاكل التي تؤدي إلى ضغوط في العمل مثل عبء العمل، صراع العمل، انعدام المشاركة في اتخاذ القرارات.

— سمات الشخصية: منها ما يأتي:

— العوامل الذاتية: حيث لاحظ طبيبان أمريكيان أخصائيان في أمراض القلب هما فريدمان وروزتمان (fredman – rozman) أن الكثير من مرضاهم يشاطرون خصائص الشخصية متماثلة وعقب بحث مفصل اكتشاف العلاقة بين بعض الأنماط السلوكية المعتادة

والمرض المتعلق بالضغط، حيث أكد على أن الذكور نوع (أ) من السلوك، كان من المحتمل معاناتهم مرضاً قلبياً أضعافاً، قياساً على الذكور كان سلوكهم من النوع (ب) حيث إن السلوك (أ) يبرز (٤) أنماط رئيسية: (حساسية شديدة، يعمل في أمرين في وقت واحد، العدوانية في التنافس، الافتقار إلى التقرير الصحيح) كما أنهم يظهرون الخصائص الآتية: العمل ساعات أطول، السفر أكثر بداعي العمل، وقضاء وقت أقل في الراحة، علاقات جنسية أقل. بينما السلوك (ب) هو النقيض، يتمثل في أكثر استرخاء وأقل سرعة القدرة على اعتماد النظرة الطويلة، الكفاح على قدم المساواة، ليست السرعة تمثل تلك الأهمية ولا تقلق إذا لم تستطع أكمل العمل، لا يشعرون أنهم مضطرون إلى إحراز للاحترام التوازني. وهذا يعني أن النمط (أ) من السلوك يستجيب لعوامل الضغط أكثر من النمط(ب).

— **أحداث الحياة والعلاقات الشخصية**، وتعتبر الأحداث التي يتعرض لها الإنسان مثل: النقل، السكن، الزواج، ذات تأثير سواء كان التغيير ملائماً أو غير ملائم، كما أن العلاقات لشخصية واحدة من المصادر الرئيسية للضغط، فالعلاقة بين الشريكين هي العامل الأساسي، يعقبها العلاقة مع الأم والأب، فالولد يشكل الاتصال، والصدق مع نفسك والشريك والاحترام، وخصوصاً النساء العاملات. (شيخاني، ٢٠٠٣).

لذا فإن مصادر الضغوط المهنية تختلف وتتنوع باختلاف البيئة والأفراد والمهن بالإضافة إلى أن القدرة والاستعداد تجعل مثل هذه الضغوط تختلف من فرد للآخر، كما أن الضغوط المهنية لا تحدث بالضرورة نتيجة لسبب واحد وإنما قد يشترك في إحداثها أسباب عدة، بعضها نابع من شخصية الفرد وبعضها نابع من بيئة العمل، أو تكون نتيجة التفاعل بين السببين.

كما أن هناك عدة مصادر للضغوط المهنية تؤثر على سلوك الفرد وتنعكس من ثم على عمله وإنتاجيته، هذا ما أشار إليه المهتمون في موضوع الضغوط المهنية، وفيما يلي نعرض من بين هذه الأسباب ما ورد في التراث السيكولوجي (Maslach,2003).

حيث يقسم عسكر (١٩٨٨) أسباب ضغط العمل إلى:

أ. **الأسباب التنظيمية**: ومنها (غموض الدور، تعارض الدور، الافتقار إلى المشاركة في اتخاذ القرارات، عبء العمل).

ب. **الأسباب الفردية**: ومنها (نمط الشخصية، القدرات والحاجات، سمات شخصية أخرى).

كما وضح ملر (Meller ,1979) أسباب الضغوط فيما يلي:

١. **الأسباب الداخلية**: هي افتراضات غير واقعية تكون نابعة من المعتقدات والأفكار الخاطئة، فكما هو معروف أن الفرد يواجه مشاكل يومية كثيرة ومتعددة قد تفوق قدرته الشخصية وبالتالي تؤدي به إلى الضغوط.

٢. **الأسباب الخارجية:** هي كل موقف مسبب للضغوط مثل ضغوط القيم والمعتقدات والمبادئ والصراع بين العادات والتقاليد التي يتمسك بها الفرد وبين الواقع مما يسبب له ضغوطاً عالية وتتحدد الضغوط بالموقف الذي يسبب الصراع بين القيم والواقع. (الفاعوري، ١٩٩٠).

ويري (ديفيد، ١٩٩٣) أن أسباب الضغوط تتمثل في غموض الدور، صراع الدور، انعدام سلطة اتخاذ القرارات، الافتقار إلى القيادة السليمة، عدم كفاية التدريب على مهارات الوظيفة بالإضافة إلى المشكلات الشخصية والاجتماعية والمالية والتي تسهم بدورها في حدوث الضغوط.

كما يرى فرويد وينبرجر (nberger – freud) أن سمة الشخصية تؤدي إلى الكثير من الضغط، خاصة عند أولئك الذين يكونون أكثر إخلاصاً والتزاماً في عملهم والأكثر تمسكا بالقيم، كما وجد هيوز hughes أن العاملين الانبساطيين كانوا أكثر مقاومة للاحتراق النفسي بينما كان العاملون الانطوائيون أكثر عرضة للضغوط المهنية. (السمادوني، ١٩٩٣).

كما أن هناك أربع مجموعات رئيسية تسبب حدوث الضغوط، منها ما يتعلق بالمهنة ومنها ما يتعلق بمطالب الدور ومنها ما يتعلق ببيئة العمل وأسباب تتعلق بالعلاقات الشخصية، ويعتبر هذا التصنيف من أكثر التطبيقات التي يلجأ إليها الباحثون في مجال الضغط المهني. (هيجان، ١٩٩٨، ٧٥ – ٩٠).

فنجد أن أسباب الضغوط المهنية صنفت تحت أسباب تتعلق بالتقدم المهني وبالعلاقات الإنسانية وبالهيكل التنظيمي وأخرى بخصائص العمل، وأخرى تتعلق بالمجال الإداري (الوائلي، ١٩٩٨ : ٣٣).

أما (الأنصاري، ١٩٩٩، ١٧٢ – ١٧٣) فقد صنف أسباب الضغوط المهنية إلى صنفين رئيسيين: أحدهما يشتمل على عوامل ذات علاقة ببيئة العمل وتتمثل في متطلبات العمل ودرجة تفاوتها من مهنة إلى أخرى، تعارض في الأدوار، عدم وضوح المسؤولية، غياب الدعم الاجتماعي من الزملاء، أما التصنيف الثاني فيشتمل على العلاقات الشخصية والمتمثلة في أحداث الحياة التي يرمى بها الفرد، والفروق الفردية، وقدرات وحاجات الفرد ومدى توافقها مع متطلبات المنظمة.

كما يتضح مما سبق أن من مصادر الضغوط المشكلات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والمهنية، مثل الصراع بين دور الشخص في المنزل ودوره في العمل، المشكلات مع أعضاء الأسرة ومع الأهل والأقارب، الطموح والآمال، الخوف من الفشل أو عدم الكفاءة، نقص القدرة على إدارة الذات، تغيير نمط العمل، الإخفاقات في العمل، عدم الرضا عن العمل، عوامل المنافسة، الصراع مع الزملاء والرؤساء في العمل. أي أن الضغط الصادر أو النابع من الحياة المهنية والذي يطلق عليه اسم «الضغط المهني» ما هو إلا ناتج عدة أسباب يمكن تلخيصها فيما يلي:

– أسباب مرتبطة بالمهمة.

– سوء الظروف الفيزيقية للعامة.

– أسباب متعلقة بتنظيم أوقات العمل.

وترى (الخميسي، ٢٠٠٧: ٨٦) أن عملية التعامل مع الضغوط هي ترسيخ للعوامل التي يمكنها أن تساعد الفرد على الإبقاء علي تكيفه النفسي والاجتماعي خلال المواقف الضاغطة، والسلوك الظاهر والباطن الذي يتخذه الفرد لتقليل أو إلغاء الضغوط النفسية أو الأحداث الضاغطة، ووفقاً لنموذج سيلي للضغوط هناك ثلاث مراحل تمر بها استجابة الجسم لها:

١. **الاستجابة الإنذارية**: وتحدث عندما تواجه الفرد تنبيهات لم يتكيف لها وبشكل مفاجئ، وتشمل مرحلتين فرعيتين هما (مرحلة الصدمة باستجابة أولية تظهر بشكل علامات مختلفة مثل انخفاض درجة حرارة الجسم وهبوط ضغط الدم، إعاقة مواجهة للصدمة وهي عبارة عن رد فعل يتميز بتحشيد المرحلة الدفاعية مثل تضخم الغدة الكظرية وازدياد الهرمونات).

٢. **مرحلة المقاومة** حيث يتمكن الكائن الحي في هذه المرحلة من التكيف بشكل كلي مع الظروف الضاغطة مما يحقق تحسن أو اختفاء العرض الضاغط.

٣. **مرحلة الاستنزاف** حيث يكون العامل الضاغط من الشدة والاستمرارية، بحيث يتجاوز قدرة المرء على التكيف إذ تعود الأعراض للظهور، وإذا لم يستطع المرء السيطرة على العرض الضاغط وتخفيف حدته فقد يتعرض للموت.

الدراسات السابقة

تم الاطلاع على الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت موضوع الضغوط المهنية، ومنها:

دراسة السمادوني (١٩٩٣) بعنوان «الضغوط النفسية لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة وعلاقتها بتقدير الذات». وهدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الضغوط النفسية لمعلمي التربية الخاصة، وبين تقديرهم لذاتهم. واستعانت الباحثة بالمنهج الوصفي، وبلغت العينة (٢٥٢) معلما ومعلمة بمعاهد التربية الخاصة، واستخدمت استبيانا من إعدادها. وأشارت أهم النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في الضغوط النفسية، وذلك في المحاور التالية: علاقة المعلم بالتلاميذ وزملائه وإدارة المدرسة – صراع الدور – غموض الدور – العبء الوظيفي) وذلك لصالح المعلمات، فيما عدا محور نظرة المجتمع فكان لصالح المعلمين.

دراسة جريفث وآخرين (Griffith, et al;1999) بعنوان: «إستراتيجيات مقترحة لمواجهة الضغوط المهنية للمعلمين». وهدفت الدراسة إلى وضع إستراتيجيات لمواجهة الضغوط المهنية للمعلمين. واستخدم المنهج الوصفي، وبلغت العينة (٧٨٠) معلما من المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في إنجلترا، واستعان باستبيان

خاص للمعلمين. وأسفرت النتائج عن أهمية الدعم الاجتماعي في العمل والمشاركة السلوكية، وإيجاد أنشطة تنافسية بين المعلمين، وهذا يسهم في إيجاد بيئة عمل جيدة لمواجهة الضغوط المرتبطة بالمهنة، كما لا توجد فروق بين المعلمين.

دراسة المشعان (٢٠٠٠): بعنوان: «مصادر الضغوط المهنية لدى المدرسين في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت وعلاقتها بالاضطرابات النفسية الجسمية». وهدفت إلى التعرف على مصادر الضغوط المهنية وفقاً لمتغيرات الجنس والجنسية والتخصص ومدى علاقتها بالاضطرابات النفس جسمية. واستخدم مقياس الضغوط المهنية ومقياس غموض الدور وصراع الدور ومقياس الاضطرابات النفسية الجسمية وكشفت الدراسة عن وجود فروق بين الجنسين في المتغيرات التالية: العبء المهني، والاضطرابات النفسية الجسمية، حيث حصلت الإناث على متوسطات أعلى من الذكور في مصادر الضغوط المهنية والاضطرابات النفس جسمية.

دراسة البليهد (٢٠٠١) بعنوان: «مسببات ضغوط العمل لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة الرياض». وهدفت إلى التعرف على مسببات ضغوط العمل لدى مديرات المدارس. واستخدمت المنهج الوصفي وبلغت العينة (٤٨٥) مديرة، وأعدت قائمة لمسببات الضغوط النفسية واشتملت على خمسة محاور هي: العلاقات في العمل، صراع الدور، غموض الدور، عبء العمل، ظروف العمل المادية. وأشارت أهم النتائج إلى وجود ضغوط عمل لدى المديرات تتعلق بعبء العمل، صراع الدور، غموض الدور، تنظيم العمل، تقدير الرؤساء، العلاقات في العمل.

دراسة الخولي والمتوكل (٢٠٠١) بعنوان: «الضغوط المهنية لمعلم التربية البدنية في منطقة شرق القاهرة التعليمية» وهدفت الدراسة إلى التعرف على الأسباب والعوامل التي تؤدى إلى حدوث الضغوط المهنية لمعلمي التربية البدنية من الجنسين، واستخدم المنهج الوصفي، وبلغت العينة (٣٠) معلماً و(٣٠) معلمة اختيروا عشوائياً من المرحلة الثانوية بمنطقة شرق القاهرة التعليمية. واستعان الباحث بقائمة الضغوط النفسية للمعلمين من إعداد محمد محسن علاوي (١٩٩٨م). وأشارت أهم النتائج إلى وجود ضغوط مهنية يعاني منها بشكل عام معلمو التربية البدنية تتراوح درجتها ما بين متوسطة وقليلة. كما لا توجد فروق دالة في الضغوط المهنية بين كل من المعلمين والمعلمات.

دراسة العمري (٢٠٠٣) بعنوان: «ضغوط العمل عند المعلمين (دراسة ميدانية)». وهدفت إلى معرفة العلاقة بين المتغيرات الديموجرافية والمتغيرات الوظيفية (غموض الدور، صراع الدور، طبيعة العمل، مدة الخدمة) من جهة وضغوط العمل من جهة أخرى بمدارس الرياض الحكومية، واستخدم المنهج الوصفي، وبلغت العينة

(٤٧٢) معلماً تم اختيارهم عشوائياً وأعد الباحث مقياساً لجمع بياناته. وأظهرت أهم النتائج وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين المتغيرات الديموجرافية وضغوط العمل، وأيضاً وجود علاقة إيجابية بين المتغيرات الوظيفية وطبيعة العمل عند المعلمين.

دراسة بينتو (Pinto,2005) بعنوان: «مصادر الضغوط والاحتراق والمواجهة لدى المعلمين في البرتغال». وهدفت إلى التعرف على الاحتراق لدى المعلمين في المرحلتين المتوسطة والثانوية ومصادر الضغوط المهنية المؤدية إلى حدوثه. واستخدم المنهج الوصفي وبلغت العينة (٧٧٧) معلماً في المرحلتين المتوسطة والثانوية في البرتغال، واستعان بقائمة ما سلك للاحتراق (١٩٩٦)، والاستبيان المعدل لجونسون (TSQ,1999). وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: أن(٥٤٪) من المعلمين لديهم ضغوط مهنية مرتفعة، وكانت أهم مسببات الضغوط العلاقات والعوامل الاجتماعية، السلوك الخاطئ للتلاميذ، ضغط الوقت، كما أظهر حوالي (٦,٣٪) مستوى مرتفعا من الاحتراق لدى المعلمين و(٣٠٪) على مقربة من بلوغهم درجة الاحتراق، كما أشارت إلى ارتباط الإنهاك الانفعالي كاستجابة للضغوط المهنية.

دراسة باو وفيو (Bao & Fu, 2006). بعنوان «ضغوط المعلمين والصحة النفسية لدى المعلمين في المدارس المتوسطة». وهدفت إلى التعرف على مصادر الضغوط التي يشعر بها المعلمون في المرحلة المتوسطة وعلاقتها بالصحة النفسية. واستخدم المنهج الوصفي، وبلغت العينة (١٠١٢) معلما من المرحلة المتوسطة. واستعان الباحث بقائمة للضغوط صممها بنفسه، ما استخدم قوائم فحص الأعراض (SCC – 90) للصحة النفسية. وأظهرت النتائج أن المعلمين يقعون تحت ضغوط مرتفعة من المصادر المرتبطة بالنظرة الاجتماعية وعبء العمل والتعامل مع المشاكل السلوكية للتلاميذ والشئون العائلية، كما دلت على وجود علاقة عكسية بين الضغوط وخاصة الاجتماعية وبين الصحة النفسية للمعلم.

دراسة عسيري (٢٠٠٨) بعنوان: «الضغوط النفسية والرضا عن العمل لدى معلمي التربية البدنية في المملكة العربية السعودية». وهدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل المرتبطة بالضغوط النفسية وكذلك المرتبطة بالرضا عن العمل، والفروق في الضغوط النفسية والرضا عن العمل وفقا لمتغيرات (المدينة، المرحلة التعليمية، سنوات الخبرة)، وكذلك معرفة العلاقة بين الضغوط النفسية والرضا عن العمل. واستخدم الباحث المنهج الوصفي وبلغت العينة (٢٤٨) معلماً، وقام بتصميم مقياسين لتحقيق أهداف الدراسة بعد التحقق من صدقهما وثباتهما. وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها وجود ضغوط نفسية لدى المعلمين تتراوح درجتها بين المتوسطة والمرتفعة، كذلك وجود علاقة عكسية بين الضغوط النفسية والرضا عن العمل.

يتضح مما سبق أن الدراسات السابقة تناولت

الضغوط النفسية عند المعلمين والاستراتيجيات المقترحة لمواجهة الضغوط المهنية عند المعلمين، ومصادر الضغوط المهنية عند المعلمين، والضغوط النفسية عند المعلمين والصحة النفسية، وقد جاءت الدراسة الحالية لبحث الضغوط المهنية عند المعلمين، بهدف التعرف على مصادر جديدة لضغوط العمل وهي: الترقي الوظيفي، والدخل والحوافز، وحجم العمل، وغموض الدور، والمكانة الاجتماعية، كما تتناول الدراسة الحالية الضغوط المهنية في بيئة جديدة تختلف عن البيئات التي طبقت فيها الدراسات السابقة، كما درست الضغوط المهنية عند المعلمين في تخصصات متنوعة، وهذا لم تتناوله الدراسات السابقة.

منهج البحث وإجراءاته

المنهج

استخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوب الدراسات المسحية.

مجتمع وعينة البحث

يتكون مجتمع البحث من معلمي المرحلة الابتدائية في المواد الدراسية التالية: (العلوم – الرياضيات – التربية البدنية – اللغة العربية – التربية الفنية) والتابعين للإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة تبوك. وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية طبقية وفقاً لعدد المدارس الموضحة في دليل وزارة التربية والتعليم في مدينة تبوك وعددها الإجمالي (٧١) مدرسة خلال الفصل الدراسي الأول ١٤٣٠ – ١٤٣١هـ، وتضم ٥٥٠ معلما، حيث بلغت عينة المدارس (١٤) مدرسة وتمثل ٢٠٪ من مجتمع الدراسة، ثم اختير معلمان عشوائيا من كل تخصص، وفي حالة وجود معلمين أو أقل في نفس التخصص، تم أخذهما جميعا، وكان عدد أفراد عينة الدراسة (١٠٩) معلم وتعادل عينة الدراسة ٢٠٪ من مجتمع الدراسة.

الجدول رقم (١). توصيف العينة وفقا لمتغيرات الدراسة.

م	التخصص العلمي	العدد	النسبة	نوع المدرسة	العدد	النسبة
١	العلوم	٢٤	٢٢٪	حكومية	٨٨	٨١٪
٢	الرياضيات	٢٢	٢٠٪	مستأجرة	٢١	١٩٪
٣	التربية البدنية	١٢	١١٪	–	–	–
٤	اللغة العربية	٤٠	٣٧٪	–	–	–
٥	التربية الفنية	١١	١٠٪	–	–	–
–	المجموع	١٠٩	١٠٠٪	المجموع	١٠٩	١٠٠٪

أداة البحث

لتحقيق أهداف البحث قام الباحث بتصميم مقياس للضغوط المهنية لمعلمي المرحلة الابتدائية وفقاً للخطوات العلمية التالية:

١ – الاطلاع على الأدبيات النظرية والبحوث والدراسات العربية والأجنبية السابقة في مجال الضغوط المهنية للمعلم بصفة عامة.

٢ – الاطلاع على القوائم والمقاييس والأدوات المستخدمة في مجال الضغوط المهنية.

٣ – استطلاع أولي لمرئيات معلمي المرحلة الابتدائية في الضغوط المهنية المرتبطة بعملهم وذلك عبر توجيه سؤال استكشافي مفتوح (ما هي الضغوط المهنية التي تواجهك كمعلم في المرحلة الابتدائية؟).

٤ – من خلال الإجابات التي تم الحصول عليها عبر الاستطلاع الأولي لمرئيات معلمي المرحلة الابتدائية وأيضا مراجعة أبعاد ومحاور الضغوط المهنية التي أُعدت من قبل الباحثين في الدراسات السابقة تم التصميم المبدئي لأداة قياس الضغوط المهنية لمعلمي المرحلة الابتدائية.

٥ – تم العرض على محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص لإبداء الرأي والتوجيه من حيث الحذف أو التعديل أو الإضافة على عبارات ومحاور الأداة.

٦ – التطبيق على عينة استطلاعية للتعرف على صدق وثبات الأداة وأهليتها للتطبيق النهائي، ويوضح ذلك كما يلي:

صدق محتوى الأداة

للتأكد من صدق محتوى أداة البحث، عرضت بصورتها المبدئية المكونة من (٣٠) فقرة على (١٠) أعضاء هيئة تدريس من قسمي التربية وعلم النفس، والمناهج وطرق التدريس في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك، وكلية التربية البدنية وعلوم الحركة بجامعة الملك سعود، وذلك للحكم على ملاءمة كل فقرة من فقراتها للمحور الذي تنتمي إليه، والتأكد من صياغة كل منها بشكل سليم ومفهوم، ووضع التعديل المناسب لها، من أجل الوصول إلى أداة نستطيع من خلالها تقييم الضغوط المهنية عند معلمي المرحلة الابتدائية في مدارس مدينة تبوك بأكبر درجة ممكنة من الدقة والوضوح.

وبعد مراجعة ملاحظات واقتراحات المحكمين، تم حذف الفقرات التي أجمع عليها أقل من (٨٠ ٪)، وإجراء التعديلات على الفقرات الأخرى، وقد جاءت الأداة بصورتها النهائية لتتضمن (٢٥) فقرة موزعة على خمسة مجالات رئيسة كما يأتي: (٥) فقرات لمحور حجم العمل، (٥) فقرات لمحور غموض الدور، (٥) فقرات لمحور الدخل والحوافز، (٥) فقرات لمحور الترقي الوظيفي، (٥) فقرات لمحور المكانة الاجتماعية.

صدق بناء أداة البحث

بعد الانتهاء من تطبيق أداة البحث على العينة الاستطلاعية، كان من الضروري التأكد من صدق البناء (صدق الاتساق الداخلي) لفقراتها وصلاحية كل منها لقياس ما وُضعت لأجله. وللتأكد من صدق البناء لفقرات الأداة، قام الباحث بإيجاد معامل ارتباط كل فقرة مع الأداة ككل ومع المحور الذي تنتمي له، ومستوى الدلالة لكل منهما. وكانت قيم معاملات

ارتباط الفقرات بالمقياس ككل تتراوح بين (٠,٤١) و(٠,٨٨) وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤ ٠,٠١)، وأن كذلك قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمحور الذي تنتمي له، تراوحت بين (٠,٦٠) و(٠,٨٨) وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤ ٠,٠١)، مما يعني أن كل فقرة من فقرات الأداة تقيس الغرض الذي وضعت لقياسه، والبيانات موضحة في الجدول (٢).

الجدول رقم (٢). معاملات ارتباط كل من الفقرات بالمحاور والفقرات بالدرجة الكلية.

م	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للاختبار	معامل ارتباط الفقرة بالمحور التي تنتمي له	المحور	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	معامل ارتباط الفقرة بالمحور التي تنتمي له
حجم العمل	١	٠,٥٠**	٠,٦٢**	الترقي الوظيفي	٤	٠,٥٧**	٠,٦٤**
	٦	٠,٤١**	٠,٦٠**		٩	٠,٤٧**	٠,٦٥**
	١١	٠,٥٩**	٠,٧٦**		١٤	٠,٥٩**	٠,٧٠**
	١٦	٠,٥٢**	٠,٧٨**		١٩	٠,٥٧**	٠,٦٠**
	٢١	٠,٦٨**	٠,٧٣**		٢٤	٠,٤٤**	٠,٥٩**
غموض الدور	٢	٠,٧٨**	٠,٦٩**	المكانة الاجتماعية	٥	٠,٥٧**	٠,٦٥**
	٧	٠,٥٥**	٠,٥٦**		١٠	٠,٥٢**	٠,٧٥**
	١٢	٠,٥٢**	٠,٧٥**		١٥	٠,٥٦**	٠,٦١**
	١٧	٠,٥٤**	٠,٦٤**		٢٠	٠,٥١**	٠,٧٤**
	٢٢	٠,٤١**	٠,٦٩**		٢٥	٠,٥٢**	٠,٦٢**
الدخل والحوافز	٣	٠,٦٥**	٠,٨٧**				
	٨	٠,٦١**	٠,٦٠**				
	١٣	٠,٥٨**	٠,٨٨**				
	١٨	٠,٤٥**	٠,٧٦**				
	٢٣	٠,٦٣**	٠,٨٠**				

** دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١

ثبات أداة البحث

لقياس ثبات أداة البحث تم تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (٥٠) معلما من معلمي المرحلة الابتدائية في إدارة تعليم تبوك، خارج عينة الدراسة، وتم استخدام معادلة كرونباخ ألفا (α) للاتساق الداخلي من خلال برنامج (SPSS) الإحصائي، ووجد أن معامل الثبات للأداة ككل (٠,٩٠)، أما معامل الثبات لمحور حجم العمل فكان (٠,٨٨)، ولمحور غموض الدور(٠,٨٩)، ولمحور الدخل والحوافز(٠,٩١)، ولمحور الترقي الوظيفي (٠,٩٣)، ولمحور المكانة الاجتماعية (٠,٨٨)، وهي قيم مناسبة لتحقيق أهداف هذه الدراسة، مما يؤكد سلامة استخدام أداة الدراسة.

تطبيق أداة البحث

تم تطبيق أداة البحث وهي قائمة مكونة من (٢٥) فقرة على عينة تكونت من (١٠٩) معلمين من المرحلة الابتدائية في إدارة تعليم تبوك تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية من مجتمع الدراسة، بعد أن تم حصر المدارس الابتدائية في إدارة تعليم تبوك عن طريق الإحصائيات الموجودة في إدارة تعليم تبوك وكان عدد المدارس الابتدائية (٧١) مدرسة، واختير (١٤) مدرسة بالطريقة العشوائية البسيطة، وقد اختار الباحث من كل تخصص ما لا يزيد عن معلمين، وكان عدد أفراد العينة (١٠٩) معلمين، ووزعت الاستبيانات على المعلمين، بالاستعانة بمدراء المدارس، ثم جمعت، وقد قام جميع أفراد العينة بالإجابة على الأداة التي أعدها الباحث، حيث اعتمد تصنيف الضغوط المهنية إلى مرتفعة، متوسطة، منخفضة حسب المتوسطات الحسابية الموزونة للضغوط المهنية على النحو الآتي: (٣,٥– ٥) ضغوط مهنية مرتفعة، (٢ – وأقل من ٣,٥) ضغوط مهنية متوسطة، (أقل من ٢) ضغوط مهنية منخفضة.

الأسلوب الإحصائي

بعد الانتهاء من جمع البيانات، تم تحليلها باستخدام برنامج (spss)، حيث حسبت التكرارات، والمتوسطات الحسابية للفقرات، وذلك للإجابة عن سؤال الدراسة الأول. أما للإجابة عن السؤال الثاني فقد استخدم اختبار (ت) t – test، في حين استخدم تحليل التباين الأحادي (One – way ANOVA) للإجابة عن السؤال الثالث.

عرض النتائج ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

السؤال الأول: ما مستوى الضغوط المهنية لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة تبوك؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي لكل محور من محاور الضغوط المهنية، وترتيبها تنازليا حسب متوسطاتها الحسابية كما في الجدول (٣).

الجدول رقم (٣). محاور الضغوط المهنية لدى معلمي المرحلة الابتدائية مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي.

المجال	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي الموزون لفقرات المجال	الانحراف المعياري	ترتيب المجال	مستوى الضغط
الترقي الوظيفي	٥	٣,٧٥	٣,٨	١	مرتفع
الدخل والحوافز	٥	٣,٦٩	٣,٨	٢	مرتفع
حجم العمل	٥	٣,٥٧	٣,٨	٣	مرتفع
غموض الدور	٥	٣,٣٧	٣,٤	٤	متوسط
المكانة الاجتماعية	٥	٣,٣٤	٣,٨	٥	متوسط
المجموع الكلي	٢٥	٣,٥٤			مرتفع

يتضح من الجدول (٣) أن محاور الضغوط المهنية التي يتعرض لها معلمو المرحلة الابتدائية كانت بدرجة مرتفعة، حيث بلغ متوسطها الحسابي العام (٣,٥٤) من أصل (٥)، وأن محور الترقي الوظيفي احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قيمته (٣,٧٥)، يليه محور الدخل والحوافز بمتوسط حسابي قيمته (٣,٦٩)، ثم محور حجم العمل بمتوسط حسابي قيمته (٣,٥٧)، ثم محور غموض الدور بمتوسط حسابي قيمته (٣,٣٧). وقد جاء بالمرتبة الأخيرة محور المكانة الاجتماعية بمتوسط حسابي قيمته (٣,٣٤)، وهذا مؤشر يدفعنا إلى التنبه والحرص على الاهتمام بالصحة النفسية للمعلمين وتوفير الرعاية اللازمة لتحقيق الرضا المهني وصولا للأداء المأمول منهم، وتتفق هذه النتائج مع نتائج الدراسات السابقة التي دلت نتائجها على أن مهنة التعليم من المهن التي تتصف بارتفاع درجة الضغوط المهنية. (السمادوني، ١٩٩٣)، (المشعان، ٢٠٠٠)، (البليهد، ٢٠٠١)، (الخولي والمتوكل، ٢٠٠١)، (Pinto,2005)، (Bao&. Fu,2006)، (عسيري، ٢٠٠٨).

ومن أجل إجراء مقارنات بين فقرات الضغوط المهنية في كل محور على حدة، تم حساب المتوسط الحسابي لدرجات الضغوط المهنية، وتم ترتيبها تنازليا في كل محور من المحاور الخمسة الآتية:

١ – محور حجم العمل:

بعد حساب المتوسطات الحسابية لدرجات الضغوط المهنية لكل فقرة من فقرات محور حجم العمل وترتيب الفقرات تنازلياً وفق متوسطاتها الحسابية، حصلنا على الجدول (٤).

الجدول رقم (٤). التكرارات والمتوسطات الحسابية لفقرات محور حجم العمل والرتبة.

الفقرة		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الضغوط
أشعر بالإجهاد الشديد في عملي المدرسي	ك	٢٥	٣٤	٣٦	١٢	٢	٣,٦٢	١,٠١	٣	مرتفع
	٪	٪٢٢,٩	٪٣١,٢	٪٣٣	٪١١	٪١,٨				
أقوم بأعمال كثيرة بجانب عملي الأساسي كمعلم	ك	٤٥	٢٨	٢٢	٩	٥	٣,٩٠	١,١٦	٢	مرتفع
	٪	٪٤١,٣	٪٢٥,٧	٪٢٠,٢	٪٨,٣	٪٤,٦				
بعض الأعمال التي أقوم بها تفوق طاقتي	ك	١٥	٢٧	٣٣	١٧	١٧	٣,٠٥	١,٢٦	٥	متوسط
	٪	٪١٣,٨	٪٢٤,٨	٪٣٠,٣	٪١٥,٦	٪١٥,١٦				
أشعر أن نصابي التدريسي مرتفع	ك	٦١	٢٠	١٦	٤	٨	٤,١٢	١,٢٣	١	مرتفع
	٪	٪٥٦	٪١٨,٣	٪١٤,٧	٪٣,٧	٪٧,٣				
أنوي التقاعد المبكر لزيادة حجم العمل	ك	٢٥	٢١	٢٩	١٣	٢١	٣,١٤	١,٤١	٤	متوسط
	٪	٪٢٢,٩	٪١٩,٣	٪٢٦,٦	٪١١,٩	٪١٩,٣				
المجموع الكلي							٣,٥٧			مرتفع

يظهر من الجدول (٤) أن المتوسط الحسابي للضغوط المهنية لمحور حجم العمل قد جاء مرتفعا وقد بلغ (٣,٥٧) من أصل (٥) درجات، وأن الضغوط المهنية المرتفعة ذات المتوسط الحسابي الذي يتراوح بين (٣,٥ – ٥) تمثلت في الفقرات الآتية: احتلت فقرة «أشعر أن نصابي التدريسي مرتفع» المرتبة الأولى فبلغ متوسطها الحسابي (٤,١٢)، و«أقوم بأعمال كثيرة بجانب عملي الأساسي كمعلم»، ثم «أشعر بالإجهاد الشديد في عملي المدرسي»، أما الضغوط المهنية المتوسطة التي تواجه المعلمين والتي تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢,٥ وأقل من ٣,٥) فتمثلت في الفقرات الآتية مرتبة تنازليا حسب متوسطاتها الحسابية: أنوي التقاعد المبكر لزيادة حجم العمل، و«بعض الأعمال التي أقوم بها تفوق طاقتي».

٢ – محور غموض الدور:

تم حساب المتوسط الحسابي لفقرات محور غموض الدور، ثم ترتيب تلك الفقرات تنازلياً، وفق متوسطاتها الحسابية، كما في الجدول رقم (٥).

الجدول رقم (٥). التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والرتبة لفقرات محور غموض الدور.

الفقرة		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الضغط
صلاحياتي في عملي غير واضحة	ت	١٧	١٦	٣٨	١٩	١٩	٢,٩٣	١,٢٨	٥	متوسط
	٪	١٥,٦٪	١٤,٧٪	٣٤,٩٪	١٧,٤٪	١٧,٤٪				
أفتقد لتزويدي بلوائح ومراجع في عملي التدريسي	ت	٤٠	٣٢	٢٥	٧	٥	٣,٨٧	١,١٢	١	مرتفع
	٪	٣٦,٧٪	٢٩,٤٪	٢٢,٩٪	٦,٤٪	٤,٦٪				
أفتقد إلى الحرية في المشاركة وإبداء الرأي	ت	٢٠	٢٣	٢٦	٢٢	١٨	٣,٠٤	١,٣٤	٤	متوسط
	٪	١٨,٣٪	٢١,١٪	٣٢,٩٪	٢٠,٢٪	١٦,٥٪				
مساهمتي في وضع الخطط والبرامج محدودة	ت	٤٣	١٦	٢٩	١٨	٣	٣,٧١	١,٢٢	٢	مرتفع
	٪	٣٩,٤٪	١٤,٧٪	٢٦,٦٪	١٦,٥٪	٢,٨٪				
قدراتي لا تستثمر بما يتفق وطبيعة عملي	ت	١٨	٣٢	٣٦	٩	١٤	٣,٢٨	١,٢١	٣	متوسط
	٪	١٦,٥٪	٢٩,٤٪	٣٣٪	٨,٣٪	١٢,٨٪				
المجموع الكلي							٣,٣٧			متوسط

يظهر من الجدول (٥) أن مستوى الضغوط المهنية في محور غموض الدور بشكل عام قد جاء بدرجة متوسطة، حيث بلغ متوسط الضغوط المهنية (٣,٣٧) من أصل (٥) درجات، وأن الضغوط المرتفعة التي تقع متوسطاتها الحسابية ضمن الفئة (٣,٥ – ٥) تمثلت في الفقرات الآتية مرتبة تنازليا حسب متوسطاتها الحسابية، وهي: «أفتقد لتزويدي بلوائح ومراجع في عملي التدريسي، مساهمتي في وضع الخطط والبرامج محدودة، قدراتي لا تستثمر بما يتفق وطبيعة عملي، أفتقد إلى الحرية في المشاركة وإبداء الرأي»، أما باقي

الضغوط المهنية فكانت موجودة بدرجة متوسطة عند معلمي المرحلة المتوسطة، وتقع متوسطاتها الحسابية ضمن الفئة (٢ - أقل من ٣,٥) فتمثلت في الفقرة الآتية: «صلاحياتي في عملي غير واضحة» واحتلت المرتبة الأخيرة فبلغ متوسطها الحسابي (٢,٩٣).

٣ - محور الدخل والحوافز:

تم حساب المتوسط الحسابي لدرجات الضغوط المهنية للمعلمين في المرحلة الابتدائية على كل فقرة من فقرات محور الدخل والحوافز، وترتيب تلك الفقرات تنازلياً وفق متوسطاتها الحسابية، كما في الجدول (٦).

الجدول رقم (٦). المتوسطات الحسابية والتكرارات والنسب المئوية والرتبة للضغوط المهنية في محور الدخل والحوافز.

الفقرة		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الضغط
الدخل المادي أقل من الجهد الذي أقوم به	ن	٣٨	٣٠	١٥	٨	١٨	٣,٥٧	١,٤٤	٤	مرتفع
	٪	٪٣٤,٩	٪٢٧,٥	٪١٣,٨	٪٧,٣	٪١٦,٥				
أفتقد لوجود حوافز وبدلات في عملي	ن	٧٤	٢٠	١١	٣	١	٤,٥٠	٠,٨٥	١	مرتفع
	٪	٦٧,٩	٪١٨,٣	٪١٠,١	٪٢,٨	٪٠,٩				
الدخل المادي لا يتناسب مع طبيعة عملي	ن	٤٤	٢٢	١٥	١٤	١٤	٣,٦٢	١,٤٤	٣	مرتفع
	٪	٪٤٠,٤	٪٢٠,٢	٪١٣,٨	٪١٢,٨	٪١٢،٨				
يزداد التسرب من المهنة لضعف العائد المادي	ن	٢٧	١٧	٢٢	٢٠	٢٣	٣,٠٤	١,٤٨	٥	متوسط
	٪	٪ ٢٤,٨	٪١٥,٦	٪٢٠,٢	٪١٨,٣	٪٢١,١				
مميزات مهنتي المادية أقل من المهن الأخرى	ن	٤٢	٢٩	١٦	٧	١٥	٣,٧٠	١,٤٠	٢	متوسط
	٪	٪ ٣٨,٥	٪ ٢٦,٦	٪ ١٤,٧	٪ ٦,٤	٪ ١٣,٨				
المجموع الكلي							٣,٦٩			

يتضح من الجدول (٦) أن مستوى الضغوط المهنية في محور الدخل والحوافز بشكل عام قد جاء بدرجة مرتفعة، حيث بلغ متوسطها الحسابي (٣,٦٩) من أصل (٥) درجات، وهو ضمن فئة الضغوط المرتفعة (٣,٥ - ٥) وأن الضغوط المهنية المرتفعة تمثلت في الفقرات الآتية مرتبة تنازليا حسب متوسطاتها الحسابية الموزونة، وهي: «أفتقد لوجود حوافز وبدلات في عملي»، «مميزات مهنتي المادية أقل من المهن الأخرى»، «الدخل المادي لا يتناسب مع طبيعة عملي»، «الدخل المادي أقل من الجهد الذي أقوم به». وتمثلت الضغوط المهنية المتوسطة التي تقع في فئة (٢ - وأقل من ٣,٥) في فقرة واحدة وهي: «يزداد التسرب من المهنة لضعف العائد المادي».

٤ - محور الترقي الوظيفي:

تم حساب المتوسط الحسابي لدرجات الضغوط المهنية للمعلمين في المرحلة الابتدائية

على كل فقرة من فقرات محور الترقي الوظيفي، وترتيب تلك الفقرات تنازلياً وفق متوسطاتها الحسابية، كما في الجدول (٧).

الجدول رقم (٧). التكرارات والمتوسطات الحسابية والرتبة للإجابات على فقرات محور الترقي الوظيفي.

الفقرة		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الضغط
٤ -صعوبة فرص الترقي الوظيفي في مهنتي	ن	٥١	٢٨	١٦	٦	٨	٣,٩٩	١,٢٢	٢	مرتفع
	٪	٪٤٦,٨	٪٢٥,٧	٪١٤,٧	٪٥,٥	٪٧,٣				
٩-يشجعني رؤسائي على حضور الندوات والدورات	ن	٢٥	٢٣	٣٤	١٦	١١	٣,٣٢	١,٢٦	٤	متوسط
	٪	٪٢٢,٩	٪٢١,٧	٪٣١,٢	٪١٤,٧	٪١٠,١				
١٤- قلة اهتمام المسئولين بآليات تطوير مهارات المعلم	ن	٤٠	٣٦	٢١	٦	٦	٣,٩٢	١,٢٩	٣	مرتفع
	٪	٪٣٦,٧	٪٣٣	٪١٩,٣	٪٥,٥	٪٥,٥				
١٩ -أشعر بضعف حماسي لتطوير مهاراتي	ن	٢٢	١٩	٤٠	١١	١٧	٣,١٦	١,٣٠	٥	متوسط
	%	٪٢٠,٢	٪١٧,٤	٪٣٦,٧	٪١٠,١	٪١٥,٦				
٢٤ -يحبطني قلة فرص الابتعاث والدراسات العليا	ن	٧٧	١٣	٧	٤	٨	٤,٣٥	١,٢١	١	مرتفع
	%	٪٧٠,٦	٪ ١١,٩	٪٦,٤	٪٣,٧	٪٧,٣				
المجموع الكلي							٣,٧٥			مرتفع

يظهر من الجدول رقم(٧) أن مستوى الضغوط المهنية في فقرات محور الترقي الوظيفي قد جاء بشكل عام بدرجة مرتفعة، حيث بلغ متوسطها الحسابي (٣,٧٥) من أصل (٥) درجات، وأن الفقرات التي تمثل الضغوط المهنية في هذا المحور جاءت على النحو الآتي مرتبة تنازليا حسب متوسطاتها الحسابية، وهي: «يحبطني قلة فرص الابتعاث والدراسات العليا»، «صعوبة فرص الترقي الوظيفي في مهنتي»، «وقلة اهتمام المسئولين بآليات تطوير مهارات المعلم». وبالاعتماد على أن مستوى الضغوط المتوسطة تقع متوسطاتها الحسابية في فئة (٢ – أقل من ٣,٥) فإن الفقرات الآتية تمثل الضغوط المتوسطة وهي: «يشجعني رؤسائي على حضور الندوات والدورات»، و«أشعر بضعف حماسي لتطوير مهاراتي».

٥ – المكانة الاجتماعية:

تم حساب المتوسط الحسابي لدرجات الضغوط المهنية للمعلمين في المرحلة الابتدائية على كل فقرة من فقرات محور المكانة الاجتماعية، وترتيب تلك الفقرات تنازلياً وفق متوسطاتها الحسابية، كما في الجدول رقم (٨).

الجدول رقم (٨). التكرارات والمتوسطات الحسابية والرتبة للإجابات على فقرات محور المكانة الاجتماعية.

الفقرة		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الضغط
٥ – ضعف اهتمام المسئولين لإبراز مكانة المعلم	ت	٦٣	٢٩	١٠	٥	٢	٤,٣٤	٠,٩٥	١	مرتفع
	٪	٪٥٧,٨	٪٢٦,٦	٪٩,٢	٪٤,٦	٪١,٨				
١٠ – أشعر أن مكانة مهنة التعليم أقل من المهن الأخرى	ت	٤١	٢٢	٢٥	٧	١٤	٣,٦٣	١,٣٧	٣	مرتفع
	٪	٪٣٧,٦	٪٢٠,٢	٪٢٢,٩	٪٦,٤	٪١٢,٨				
١٥ – أشعر بعدم التوفيق في اختيار المهنة المناسبة	ت	١٤	١٠	٢٩	١٢	٤٤	٢,٤٣	١,٤٢	٥	متوسط
	٪	٪١٢,٨	٪٩,٢	٪٢٦,٦	٪١١	٪٤٠,٤				
٢٠ – ينظر المجتمع بدونية تجاه مهنة التعليم	ت	٣١	٣١	٢٦	١١	١٠	٣,٥٧	١,٢٦	٤	مرتفع
	٪	٪٢٨,٤	٪٢٨,٤	٪٢٣,٩	٪١٠,١	٪٩,٢				
٢٥ – ضعف وعي المجتمع بمكانة المعلم	ت	٥٩	٣١	١٠	٢	٧	٤,٢٢	١,١٢	٢	مرتفع
	٪	٪٥٤,١	٪٢٨,٤	٪٩,٢	٪١,٨	٪٦,٤				
المجموع							٣,٣٤			متوسط

يظهر من الجدول رقم (٨) أن مستوى الضغوط المهنية في فقرات محور المكانة الاجتماعية قد جاءت بشكل عام بدرجة متوسطة، حيث بلغ متوسطها الحسابي (٣,٣٤) من أصل (٥) درجات.

وأن الفقرات التي تمثل الضغوط المرتفعة قد جاءت مرتبة تنازليا حسب متوسطاتها الحسابية على النحو الآتي:

«ضعف اهتمام المسئولين لإبراز مكانة المعلم»، «ضعف وعي المجتمع بمكانة المعلم»، «أشعر أن مكانة مهنة التعليم أقل من المهن الأخرى»، «ينظر المجتمع بدونية تجاه مهنة التعليم»، وبالاعتماد على أن مستوى الضغوط المتوسطة تقع متوسطاتها الحسابية في فئة (٢ – أقل من ٣,٥) فإن العبارة الآتية تمثل الضغوط المتوسطة وهي: «أشعر بعدم التوفيق في اختيار المهنة المناسبة».

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

نص السؤال الثاني على ما يلي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغوط المهنية لمعلمي المرحلة الابتدائية وفقا لمتغير نوع المدرسة (حكومية، مستأجرة)؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار (ت) لاختبار دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية للضغوط المهنية عند معلمي المرحلة الابتدائية، كما في الجدول رقم (٩).

الجدول رقم (٩). اختبار (ت) لدلالة الفروق بين الضغوط المهنية لمعلمي المرحلة الابتدائية وفقا لمتغير نوع المدرسة (حكومية، مستأجرة).

المحور	نوع المدرسة	المتوسط الحسابي للضغوط	الانحراف المعياري	العدد	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
حجم العمل	ملك حكومي	١٨,٥١	٣,٨٤	٨٨	**٣,٤٦	٠,٠٠١
	مستأجرة	١٥,٠٩	٤,٩٢	٢١		
غموض الدور	ملك حكومي	١٧,٢٠	٤,٠٣	٨٨	١,٨٣	٠,٠٧
	مستأجرة	١٥,٣٨	٤,٣٧	٢١		
الدخل والحوافز	ملك حكومي	١٨,٢١	٥,١٦	٨٨	٠,٨٨	٠,٣٨
	مستأجرة	١٩,٣٣	٥,٤١	٢١		
الترقي الوظيفي	ملك حكومي	١٩,١٠	٣,٧٢	٨٨	*٢,٠٩	٠,٠٤
	مستأجرة	١٧,١٤	٤,٢٩	٢١		
المكانة الاجتماعية	ملك حكومي	١٨,٥١	٣,٨٦	٨٨	١,٦٦	٠,١
	مستأجرة	١٦,٨٥	٥,٠٣	٢١		

** دالة عند مستوى ٠,٠١

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

يظهر من الجدول (٩) وجود فروق دالة إحصائيا في ضغوط حجم العمل لدى معلمي المرحلة الابتدائية في مدينة تبوك بين المعلمين الذين يعملون في المدارس الحكومية والمعلمين الذين يعملون في المدارس المستأجرة.

كما يوجد فروق دالة إحصائيا في فرص الترقي الوظيفي بين المعلمين الذين يعملون في المدارس الحكومية والمعلمين الذين يدرسون في المدارس المستأجرة، وهذا يدل على أن قلة الفرص المتوفرة للترقي الوظيفي عامل مسبب للضغوط.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق دالة إحصائياً في الضغوط المهنية لمعلمي المرحلة الابتدائية في إدارة تعليم تبوك وفقا لمتغير التخصص العلمي (علوم، رياضيات، تربية بدنية، لغة عربية، تربية فنية)؟

للإجابة عن هذا السؤال، استخدمت درجات أفراد العينة على مقياس الضغوط المهنية لمعلمي المرحلة الابتدائية، وتم إيجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات إجابات المعلمين على مقياس الضغوط المهنية وفقاً للتخصص العلمي (علوم، رياضيات، تربية بدنية، لغة عربية، تربية فنية)، كما في الجدول رقم (١٠).

الجدول رقم (١٠). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور الضغوط المهنية لمعلمي الابتدائية وفقا لمتغير التخصص.

التخصص		محور حجم العمل	محور غموض الدور	محور الدخل والحوافز	محور الترقي الوظيفي	محور المكانة الاجتماعية
العلوم	المتوسط الحسابي	١٨,١٦٦	١٧,٥٠	١٨,٥٨	١٨,٢٠	١٨,٥٠
	العدد	٢٤	٢٤	٢٤	٢٤	٢٤
	الانحراف المعياري	٤,٤٥	٣,٩٣	٤,٣٣	٣,٨١	٣,٧٠
الرياضيات	المتوسط الحسابي	١٩	١٧,٢٧	١٨,٠٤	١٩,٣١	١٨,٩٠
	العدد	٢٢	٢٢	٢٢	٢٢	٢٢
	الانحراف المعياري	٣,٧٠	٤,١٠	٤,٩٧	٣,٨٢	٣,٨٧
التربية البدنية	المتوسط الحسابي	١٥	١٤,٤١	١٦,٤١	١٧,٩١	١٧,٧٥
	العدد	١٢	١٢	١٢	١٢	١٢
	الانحراف المعياري	٥,٣٤	٤,٤٨	٦,٨٠	٣,٥٠	٥,٠٤
اللغة العربية	المتوسط الحسابي	١٨,٨٢	١٧,٦٢	١٩,٧٠	١٩,٢٢	١٨,٦٧
	العدد	٤٠	٤٠	٤٠	٤٠	٤٠
	الانحراف المعياري	٣,٢٠	٤,٠٢	٥,١٢	٣,٥٢	٣,٣٥
التربية الفنية	المتوسط الحسابي	١٤,٤٥	١٤,٤٥	١٦,٤٥	١٧,٧٢	١٤,٨١
	العدد	١١	١١	١١	١١	١١
	الانحراف المعياري	٤,٦١	٣,٤٧	٥,٣٧	٥,٨٤	٥,٤٧

يتضح من الجدول (١٠) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات إجابات المعلمين على مقياس الضغوط المهنية حسب تخصصاتهم، ولاختبار دلالة الفروق بين المتوسطات استخدم تحليل التباين الأحادي، كما في الجدول رقم (١١).

الجدول رقم (١١). تحليل التباين الأحادي لاختبار دلالة الفروق في الضغوط المهنية لمعلمي المرحلة الابتدائية وفقا لمتغير التخصص.

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
حجم العمل	بين المجموعات	٢٩٣,٨١٦	٤	٧٣,٤٥	**٤,٥٦	٠,٠٠٢
	داخل المجموعات	١٦٧٣,٨٣	١٠٤	١٦,٠٩		
	المجموع	١٩٦٧,٦٥	١٠٨			
غموض الدور	بين المجموعات	١٧٢,٢٦	٤	٤٣,٠٦	٢,٢٦	٠,٠٧
	داخل المجموعات	١٦٨٣,٣٨	١٠٤	١٦,١٨		
	المجموع	١٨٥٥,٦٥	١٠٨			
الدخل والحوافز	بين المجموعات	١٥٩,٩٠	٤	٣٩,٩٧	١,٤٩٩	٠,٢٠
	داخل المجموعات	٢٧٧٢,٨٣	١٠٤	٢٦,٦٦		
	المجموع	٢٩٣٢,٧٣	١٠٨			

تابع الجدول رقم (١١).

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
الترقي الوظيفي	بين المجموعات	٤٢,٩٣	٤	١٠,٧٣	٠,٦٩	٠,٥٩
	داخل المجموعات	١٦٠٢,٨٠	١٠٤	١٥,٤١		
	المجموع	١٦٤٥,٧٤	١٠٨			
المكانة الاجتماعية	بين المجموعات	١٥٠,٤٧	٤	٣٧,٦١	٢,٣٠	٠,٠٦
	داخل المجموعات	١٦٩٨,٤٨	١٠٤	١٦,٣٣		
	المجموع	١٨٤٨,٩٥	١٠٨			
الكلي	بين المجموعات	٣٢٩٥,٤٤	٤	٨٢٣,٨٦		٠,٠٢
	داخل المجموعات	٢٧٤٣٤,٢٢	١٠٤	٢٦٣,٧٩	*٣,١٢٣	
	المجموع	٣٠٧٢٩,٦٧	١٠٨			

** القيمة دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ * القيمة دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥

يظهر من الجدول (١١) وجود فروق دالة إحصائيا في الضغوط المهنية لمعلمي المرحلة الابتدائية في مدينة تبوك تعزى للتخصص (علوم، رياضيات، تربية بدنية، لغة عربية، تربية فنية) في محور حجم العمل حيث بلغت قيمة اختبار (ف) ٤.٥٦، ومن أجل معرفة أي من الفروق بين المتوسطات الحسابية دال إحصائياً عند مستوى دلالة (α≤ ٠,٠٥)، استخدم اختبار شيفيه (Scheffe Test).

الجدول رقم (١٢). اختبار شيفيه للمقارنات لتحديد الفروق في المتوسطات الحسابية في محور حجم العمل.

	التخصص	العلوم	الرياضيات	التربية البدنية	اللغة العربية	التربية الفنية
التخصص	المتوسط الحسابي	١٨,١٦	١٩	١٥	١٨,٨٢	١٤,٤٥
العلوم	١٨,١٦	--				
الرياضيات	١٩	٠,٨٣	-			
التربية البدنية	١٥	*٣,١٦	*٤	-		
اللغة العربية	١٨,٨٢	٠,٦٥	٠,١٨	*٣,٨٢	--	
التربية الفنية	١٤,٤٥	*٣,٧١	*٤,٥٥	٠,٥٥	*٤,٣٧	-

* فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

يظهر من الجدول (١٢) أن الفروق بين المتوسطات الحسابية للضغوط المهنية عند معلمي التربية الفنية والبدنية المتعلقة بمحور حجم العمل ومعلمي كل من الرياضيات، والعلوم واللغة العربية دالة إحصائياً، حيث إن ضغوط حجم العمل عند كل من معلمي اللغة العربية والرياضيات، والعلوم أعلى منها عند معلمي التربية الفنية والبدنية، ويرجع الباحث ذلك ربما إلى طبيعة المادة الدراسية كون الرياضيات والعلوم

واللغة العربية مواد تتطلب متابعة وإعداد تقارير دورية وواجبات منزلية واختبارات شهرية وفصلية وتقييم مستمر للنجاح والرسوب للطلاب مما يتطلب اهتماماً وجهداً وحرصاً أكبر لكل من الطالب والمعلم وذلك مقارنة بمعلمي التربية البدنية والفنية.

التوصيات

في ضوء نتائج هذا البحث ومحاولة توفير البيئة المناسبة للعمل والرعاية النفسية لمعلمي المرحلة الابتدائية بمدينة تبوك في المملكة العربية السعودية لتحقيق الأهداف والتطلعات المنشودة على المستوى الشخصي للمعلمين وعلى المستوى المؤسسي والمجتمعي، لذا يمكن تقديم بعض التوصيات كما يلي:

– عدم تكليف المعلمين بأعمال وأنشطة تزيد عن قدرتهم على القيام بها على الوجه المطلوب أو مطالبتهم بمهام في وقت واحد، كما يتوجب توضيح التعليمات الواردة لهم وعدم تعارضها فيما تتضمنه من آليات تنفيذ، وتزويدهم بكل ما يستجد من لوائح وأنظمة مختصة بعملهم المهني.

– الاهتمام بأبعاد مقياس الضغوط المهنية التي احتلت مستويات متقدمة من حيث درجة الضغط الواقع على المعلمين في الأبعاد التالية: الترقي الوظيفي، والدخل والحوافز، وحجم العمل، واتخاذ الإجراءات المناسبة.

– دعم الدور التربوي الذي يقوم به معلم المرحلة الابتدائية لدى المسئولين عن العملية التربوية والتعليمية سواء في المدرسة أو في الإدارات التعليمية.

– توضيح وإبراز المهام التربوية والتعليمية التي يقوم بها المعلمون دعائيا وإعلاميا على المستوى الشخصي والوطني والديني، والمسئوليات الواقعة عليه من تعليم وتربية وتنمية للميول والاتجاهات والقيم والعادات والسلوكيات الصحيحة لتقوية الجانب المعنوي لدى المعلمين.

– النظر إلى مهنة التربية والتعليم على أنها من أسمى وأشق المهن التي تتطلب قدراً كبيراً من التحلي بالصبر وحسن التعامل والأخلاق الفاضلة والقدوة في المظهر والسلوك بغية الأجر العظيم في الدنيا والآخرة.

– وضع الأهداف الممكنة التحقيق (الواقعية) في ظل الإمكانات والظروف المتوفرة في بيئة العمل والتوازن اللازم بين ما هو مطلوب والمقدرة على إنجازه.

– بناء اتجاهات إيجابية نحو التعليم المستمر من خلال التواصل وتوفير فرص الابتعاث ومواصلة الدراسات العليا.

– توفير فرص للترقي الوظيفي وإيجاد الحوافز والبدلات الضرورية لدافعية العمل والإنجاز، وإقامة دورات تدريبية للمعلمين لإكسابهم المهارات اللازمة للتعامل مع الضغوط المهنية في العمل، وإدارة الوقت، وبناء الثقة في النفس، وزيادة الدافعية للعمل.

(ملحق)

الأخ الأستاذ / معلم المرحلة الابتدائية المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته...... وبعد:

أفيدكم بأني أقوم بدراسة تهدف إلى التعرف على الضغوط المهنية لدى معلمي المواد الدراسية في المرحلة الابتدائية، ونظراً لأنه سوف يستخدم المقياس لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على تساؤلاتها حرص الباحث على أهمية إبداء رأيكم عن الضغوط المرتبطة بعملكم المهني لما تتمتعون به من خبرة ودراية، وذلك وفق تدرج خماسي: (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، وذلك بوضع علامة (✓) في المكان المناسب كما في المثال التالي:

العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
صلاحياتي في عملي غير محددة		✓			

لذا أرجو توخي الحرص والدقة في وضع الاستجابة المناسبة أمام كل عبارة وفقاً لوجهة نظركم، مما سيكون له أكبر الأثر في نتائج هذه الدراسة، علماً بأن الإجابات ستكون سرية ولن تستخدم إلا لغرض الدراسة فقط.

مع خالص شكري وتقديري

الباحث

محمد عبد الله عسيري

E-mail: asirimohd@hotmail.com

الجزء الأول: البيانات الأولية:

الرجاء التكرم بوضع علامة (✓) أمام العبارة المناسبة:

١ – نوع المدرسة التي تعمل بها:

حكومية	( )
مستأجرة	( )

٢ – المادة الدراسية التي تقوم بتدريسها:

العلوم	( )
الرياضيات	( )
التربية البدنية	( )
اللغة العربية	( )
التربية الفنية	( )

الجزء الثاني: أرجو التكرم بتحديد تقديركم لدرجة الضغوط المهنية المرتبطة بعملك كمعلم وذلك بوضع علامة (✓) في الخانة التي تمثل إجابتكم على العبارات التالية:

م	العبـــــــارات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
١	أشعر بالإجهاد الشديد في عملي المدرسي					
٢	صلاحياتي في عملي غير واضحة					
٣	الدخل المادي أقل من الجهد الذي أقوم به					
٤	صعوبة فرص الترقي الوظيفي في مهنتي					
٥	ضعف اهتمام المسئولين لإبراز مكانة المعلم					
٦	أقوم بأعمال كثيرة بجانب عملي الأساسي كمعلم					
٧	افتقد لتزويدي بلوائح ومراجع في عملي التدريسي					
٨	افتقد لوجود حوافز وبدلات في عملي					
٩	يشجعني رؤسائي على حضور الدورات والندوات					
١٠	أشعر أن مكانة مهنة التعليم أقل من المهن الأخرى					
١١	بعض الأعمال التي أقوم بها تفوق طاقتي					
١٢	افتقد للحرية في المشاركة وإبداء الرأي					
١٣	الدخل المادي لا يتناسب مع طبيعة عملي					
١٤	قلة اهتمام المسئولين بآليات تطوير مهارات المعلم					
١٥	أشعر بعدم التوفيق في اختيار المهنة المناسبة					
١٦	أشعر أن نصابي التدريسي مرتفع					
١٧	مساهمتي في وضع الخطط والبرامج محدودة					
١٨	يزداد التسرب من المهنة لضعف العائد المادي					
١٩	أشعر بضعف حماسي لتطوير مهاراتي					
٢٠	ينظر المجتمع بدونية تجاه مهنة التعليم					
٢١	أنوي التقاعد المبكر لزيادة حجم العمل					
٢٢	قدراتي لا تستثمر بما يتفق وطبيعة عملي					
٢٣	مميزات مهنتي المادية أقل من المهن الأخرى					
٢٤	يُحبطني قلة فرص الابتعاث والدراسات العليا					
٢٥	ضعف وعي المجتمع بمكانة المعلم					

المراجع

أولا: المراجع العربية:

الأنصاري، جامع عسكر. «التعرف على مدى تعرض المعلمين بالمرحلة الثانوية للاحتراق النفسي بالكويت». *مجلة العلوم الاجتماعية*، جامعة الكويت، مجلد١٣، (٢٠٠٦م)، ص ٣٠ — ٦٠.

البليهد، منى صالح. مسببات ضغوط العمل لدى *مديرات مدارس التعليم العام في مدينة الرياض.* رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودية، ٢٠٠١م.

الخميسي، شيماء علي. «السمات الشخصية وعلاقتها بالضغوط المهنية». *مجلة علوم التربية الرياضية*، جامعة بابل، مجلد ٦، العدد (٢)، (٢٠٠٧م)، ص ٢٨ — ٤٠.

الخولي، أمين والمتوكل، محمد علي. «الضغوط المهنية لمعلم التربية الرياضية في منطقة شرق القاهرة التعليمية». *المؤتمر العلمي الدولي — الرياضة والعولمة*، جامعة حلوان، مجلد ٢، (٢٠٠١م)، ص ٤٣ — ٥٣

دفيد، فونتانا. *الضغوط النفسية*. ترجمة: حمدي الفرماوي، ورضا سريع. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٣م.

راتب، أسامة كامل. *تدريب المهارات النفسية في المجال الرياضي*. ط٢. القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٤م.

رشيد، خالد محمد. *الضغوط المهنية التي تقابل معلمي الفئات الخاصة بالضفة الغربية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة النجاح الوطنية، ٢٠٠٧م.

السمادوني، شوقية إبراهيم. *الضغوط النفسية لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة وعلاقتها بتقدير الذات*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزقازيق، ١٩٩٣م.

شيخاني، سمير. *الضغط النفسي*. بيروت: دار الفكر العربي، ٢٠٠٣م.

عسكر، علي وأحمد، عباس. «مدى تعرض العاملين لضغوط العمل في بعض المهن الاجتماعية»، *مجلة العلوم الاجتماعية*، جامعة الكويت، مجلد ١٦، العدد (٤)، (١٩٨٨م)، ص ٦٥ — ٨٧.

عسيري، محمد عبدالله. *الضغوط النفسية والرضا عن العمل لدى معلمي التربية البدنية في المملكة العربية السعودية*. رسالة دكتوراه، جامعة حلوان، كلية التربية البدنية الرياضة، القاهرة، ٢٠٠٨م.

العمري، عبيد عبدالله. «ضغوط العمل عند المعلمين (دراسة ميدانية)». *مجلة جامعة الملك سعود*، الرياض، مجلد ١٦، العدد (٢)، (٢٠٠٣م)، ص ٢٣٥ — ٤٤١.

الفاعوري، فايزة. *الضغوط المهنية التي تقابل معلمات*

التربية الخاصة بالأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان، الأردن، ١٩٩٠م.

الفرماوي، حمدي علي. «مستوى ضغط المعلم وعلاقته ببعض المتغيرات». *المجلة التربوية*، جامعة عين شمس، المجلد ٣، العدد (١٠)، (٢٠٠٠م)، ص ٣٨ – ٥٧.

______________، «ضغوط العمل والاتجاه نحو التدريب لدى المتدربين أثناء الخدمة في الكويت». *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، المجلد ٧، العدد (١٧)، (١٩٩٧م)، ص ٢٤ – ٣٦.

المشعان، عويد محمد. «مصادر الضغوط المهنية لدى المدرسين في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت وعلاقتها بالاضطرابات النفسية الجسمية». *مجلة العلوم الاجتماعية*، جامعة الكويت، مجلد ٢٨، (٢٠٠٠م)، ص ٤٣ – ٧٦.

هيجان، عبد الرحمن بن محمد. *ضغوط العمل، منهج شامل مصادرها ونتائجها وكيفية إدارتها.* الرياض: مركز البحوث والدراسات الإدارية، ١٩٩٨م.

الوائلي، محسن عقروق. *مستويات ضغوط العمل بين المرضين القانونيين، مقارنة بين مستشفيات وزارة الصحة والمستشفيات الخاصة.* رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن، ١٩٩٨م.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Bao, Qi . Fu,Fan . "Teachers Stress And Mental Health In Middle School" . *Chinese Mental Health Journal*, Vol 20 No 1, (2006), 48 – 50 .

Bauer, J. Stamm, et al, "Correlation Between Burnout Syndrome And Psychological And Psychosomatic Symptoms Among Teachers" *International Archives of Occupational and Environmental Health,* Vol 79 No 3, (2006), 199-204.

Coply, Olsn "Work Satisfaction and Stress In the first and third year of Appointment" , *Journal of Higher Education* , Vol 64, No 2. (1990).

Griffith, J. Steptoe : *"An investigation of coping strategies associated with Job stress in teachers "*. Bubmed – indexed for MEDLINE, (p 4), (1999).

John , J. John, M. *Job Satisfaction And Occupational Stress In Catholic Primary School "*. A Paper Presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research In Education, Sydney. (2005).

Konstelions, A. "Organization Factors as Predictors of Teachers Burnout". *Psychological Reports*, Vol 88, No (3), (2001), 627 – 637.

Lazarus, R.S. *Patterns of Adjustment*, third Edition By McGraw- Hill. (2001).

Lennart, l. Edter "Society Stress and Disease" , *Proceeding of an International Inter – Disciplinary Symposium Held in Stockholm,* April, 2001, Sweeden, Vol, 1, (2001), 53-59

Maslach , C. "Maslach Burnout Inventory Paloalto : Consulting Psychologists Press, Pearlinanl Schooler :Strees and Anxiety , by Hemisphere Public- Shing Corporation, Vol 5, (2003), P.2.

Michel, T. "*Job Stress Employee Health and Organizational Effectiveness* : A Fact Analysis, Model and Literature Review", *Personnel Psychology*. 2008.

Spring , B. & Coons, H . Stress as a Precursor of Schizophrenia Episodes, in. r. w. j. Neufeld (ed.) "*psychological stress and psychopathology*" McGraw – Hill , USA. P.33, 2008.

Pinto, A. Lima & A. Dasilva. " Stress Sources, Burnout and Coping among Portuguese Teachers ". *Revista de psicoloyia*. Vol 21 No. 1, (2005), 125 – 143.

Professional Stress of Primary School Teachers in Tabuk City, KSA

Mohammad Abdullah Assiri
Assistant Professor, Department of Education and Psychology
College of Education and the Arts, Tabuk University
Tabuk , Kingdom of Saudi Arabia, p.o box: 4279, Postal Code: 71491
E-mail: asirimohd@hotmail.com
(Received 28/1/1432H; accepted for publication 9/1/1433H.)

Keywords: Professional Stress, Primary School, Teachers, Tabuk City, Saudi.
Abstract. This study aimed at investigating professional stress of primary school teachers in Tabuk City, KSA. Moreover, the study tried to identify professional stress differences in the light of some variables such as school type, specialization, and years of experience. The researcher used the descriptive surveying approach. The study sample was randomly chosen and comprised 109 primary school teachers of various subjects: Science, Mathematics, Physical Education, Arabic, Art education. In order to achieve the study objectives, the researcher designed a questionnaire that comprised 25 items covering five areas: workload, role ambiguity, income and incentives, career promotion, and social status. The validity coefficient of the questionnaire was (.95), whereas the reliability coefficient was (.90). Results revealed that primary school teachers suffer from professional stress that ranged in its intensity from moderate to high. The area of career promotion came first among the causes of professional stress, whereas the area of social status scored last. Finally, the study recommended that providing teachers with psychological care on both personal and the institutional levels is a must.

أثر دمج بعض مهارات التفكير الناقد في وحدة «الحياة والبيئة» على التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الأول متوسط

مي عمر عبد العزيز السبيل

أستاذ المناهج والتربية العلمية المساعد، كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

الرياض، المملكة العربية السعودية، ص.ب ٣٠٠٤ الرمز ١٣٢١٦/٧٢٠٨

E-mail: malsebail@hotmail.com

(قدم للنشر في ١٤٣٣/١/٢هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣٣/٣/٢٦هـ)

الكلمات المفتاحية: الدمج، مهارات التفكير الناقد، منهج العلوم، أولى متوسط.

ملخص البحث: هدفت هذه الدراسة إلى قياس أثر دمج بعض مهارات التفكير الناقد في وحدة الحياة والبيئة على التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طالبات أولى متوسط. ولتحقيق هذا الهدف، تم إعداد اختبار تحصيلي، وكذلك اختبار لقياس مهارات التفكير الناقد. تم تطبيق أدوات الدراسة قبلياً وبعدياً على طالبات المجموعة الضابطة والتجريبية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الفرق بين الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار التفكير النقدي البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد علاقة طردية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التدريب على مهارات التفكير الناقد وزيادة التحصيل في وحدة الحياة والبيئة.

المقدمة والإطار النظري

تعتبر تنمية التفكير هدفاً رئيساً من أهداف تدريس العلوم. ويكاد يتفق معظم التربويين وعلماء النفس المعرفيين على ضرورة تنمية القدرة على التفكير الناقد لدى الطلاب منذ مراحل التعليم الأولى. إن طلاب اليوم وهم يعيشون في زمن العولمة، مع هذا الكم الهائل من المعلومات التي تصلهم من مختلف وسائل الاتصال، أصبح من الضروري لهم التزود بهذا النوع

من التفكير حتى يستطيعوا أن يميزوا الحقائق والمعلومات الصحيحة من الآراء المتطرفة، وبالتالي يحمون أنفسهم ومجتمعاتهم من الوقوع في الأخطاء، ويكونون قادرين على اتخاذ القرارات القيمة والحلول الصحيحة في مستقبل حياتهم.

إن الدعوة إلى تنمية التفكير الناقد قديمة منذ عهد سقراط، وأفلاطون، وأرسطو. وحين نزل القرآن الكريم حث على التفكير في مواضع عديدة. ولقد أورد جروان عدد الآيات القرآنية التي تدعو إلى استخدام العقل لبيان أهمية التفكير في حياة الإنسان، فالآيات التي تدعو إلى التذكر ٢٦٩ آية، والآيات التي تدعو إلى التبصر ١٤٨ آية، والآيات التي تدعو إلى النظر ١٢٩ آية، والآيات التي تدعو للتفكر ١٦ آية، والآيات التي تدعو إلى التدبر ٤ آيات (جروان، ١٩٩٩).

فالإسلام كدين سماوي يخاطب العقل ويدعوه إلى التفكير والتفكر في جميع ما حوله؛ لأن ذلك هو طريق الإيمان والهداية، يقول الحق تبارك وتعالى: ﴿ أَفَلَمْ يَنظُرُوٓاْ إِلَى ٱلسَّمَآءِ فَوْقَهُمْ كَيْفَ بَنَيْنَٰهَا وَزَيَّنَّٰهَا وَمَا لَهَا مِن فُرُوجٍ ۝ وَٱلْأَرْضَ مَدَدْنَٰهَا وَأَلْقَيْنَا فِيهَا رَوَٰسِىَ وَأَنۢبَتْنَا فِيهَا مِن كُلِّ زَوْجٍۭ بَهِيجٍ ۝ تَبْصِرَةً وَذِكْرَىٰ لِكُلِّ عَبْدٍ مُّنِيبٍ﴾ (ق: ٦ – ٨). كما نجد أن الله – عزَّ وجلَّ – ذم الأمم السابقة بأنها «عطلت العقل» واتبعت سبيل من كان قبلهم، دون وعي أو تفكير، ﴿ بَلْ قَالُوٓاْ إِنَّا وَجَدْنَآ ءَابَآءَنَا عَلَىٰٓ أُمَّةٍ وَإِنَّا عَلَىٰٓ ءَاثَٰرِهِم مُّهْتَدُونَ ۝ وَكَذَٰلِكَ مَآ أَرْسَلْنَا مِن قَبْلِكَ فِى قَرْيَةٍ مِّن نَّذِيرٍ إِلَّا قَالَ مُتْرَفُوهَآ إِنَّا وَجَدْنَآ ءَابَآءَنَا عَلَىٰٓ أُمَّةٍ وَإِنَّا عَلَىٰٓ ءَاثَٰرِهِم مُّقْتَدُونَ﴾ (الزخرف: ٢٢ – ٢٣).

وما قصة إبراهيم – عليه السلام – في سورة الأنعام ﴿ وَإِذْ قَالَ إِبْرَٰهِيمُ لِأَبِيهِ ءَازَرَ أَتَتَّخِذُ أَصْنَامًا ءَالِهَةً ۖ إِنِّىٓ أَرَىٰكَ وَقَوْمَكَ فِى ضَلَٰلٍ مُّبِينٍ ۝ وَكَذَٰلِكَ نُرِىٓ إِبْرَٰهِيمَ مَلَكُوتَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَلِيَكُونَ مِنَ ٱلْمُوقِنِينَ ۝ فَلَمَّا جَنَّ عَلَيْهِ ٱلَّيْلُ رَءَا كَوْكَبًا ۖ قَالَ هَٰذَا رَبِّى ۖ فَلَمَّآ أَفَلَ قَالَ لَآ أُحِبُّ ٱلْءَافِلِينَ ۝ فَلَمَّا رَءَا ٱلْقَمَرَ بَازِغًا قَالَ هَٰذَا رَبِّى ۖ فَلَمَّآ أَفَلَ قَالَ لَئِن لَّمْ يَهْدِنِى رَبِّى لَأَكُونَنَّ مِنَ ٱلْقَوْمِ ٱلضَّآلِّينَ ۝ فَلَمَّا رَءَا ٱلشَّمْسَ بَازِغَةً قَالَ هَٰذَا رَبِّى هَٰذَآ أَكْبَرُ ۖ فَلَمَّآ أَفَلَتْ قَالَ يَٰقَوْمِ إِنِّى بَرِىٓءٌ مِّمَّا تُشْرِكُونَ ۝ إِنِّى وَجَّهْتُ وَجْهِىَ لِلَّذِى فَطَرَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضَ حَنِيفًا ۖ وَمَآ أَنَا۠ مِنَ ٱلْمُشْرِكِينَ ﴾ (الأنعام: ٧٤ – ٧٩) إلا تأكيد رباني على أهمية التفكير والبحث عن الحقيقة والتدبر، ونبذ التقليد والاقتداء الأعمى دون تبصر.

فالتفكير في أبسط تعريف له هو «سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمس... والتفكير مفهوم مجرد، لأن النشاطات التي يقوم بها الدماغ عند التفكير هي نشاطات غير مرئية وغير ملموسة، وما نشاهده ونلمسه في الواقع ليس إلا نواتج فعل التفكير سواء أكانت بصورة مكتوبة أم منطوقة أم حركية» (جروان، ١٩٩٩، ٣٣). أما دي بونو De Bono فيعرف التفكير بأنه «التقصي المدروس للخبرة من أجل غرض ما، وقد يكون ذلك الغرض

هو الفهم، أو اتخاذ القرار، أو التخطيط، أو حل المشكلات، أو الحكم على الأشياء، أو القيام بعمل ما وهلم جرا...» (دي بونو، ٢٠٠١، ٤١). ويشير (العتوم وآخرون، ٢٠٠٧) إلى أن مفهوم التفكير مفهوم معقد ومتشابك نتيجة لتعقد العمليات العقلية في الدماغ البشري. هناك المئات من التعريفات للتفكير، كما أن هناك أيضاً العديد من التصنيفات لأنواع التفكير، منها التفكير الناقد، التفكير الإبداعي، التفكير ما وراء المعرفي، التفكير الحدسي، التفكير الرياضي، التفكير المنطقي، وغيرها. ويشير كوستا (Costa, 2001) إلى أن كثيراً من التربويين وعلماء النفس يرون أن الأطفال يتعلمون التفكير قبل دخولهم المدرسة، وأن على المدرسة توفير الظروف المناسبة للميل البشري الطبيعي للتفكير حتى ينمو ويتطور. ويرى دي بونو (De Bono, 1994) أن التفكير مهارة يمكن تطويرها بالتدريب والتمرين، ومن خلال تعلم مهارات التفكير بصورة أفضل، فالتفكير كغيره من المهارات يمكن تطويره إذا كانت لدينا الرغبة في ذلك. من هنا نجد أن القدرة على التفكير موجودة عند الطفل قبل دخوله المدرسة، وتستمر معه طوال حياته لذلك يأتي واجب المدرسة في تطوير مهارات التفكير لدى المتعلم.

لقد تعددت تعاريف التفكير الناقد وتشابهت إلى حد ما فيما بينها، فيشير (أبو جادو ونوفل، ٢٠٠٧) إلى محاولة جون ديوي في تعريف التفكير الناقد على أنها من المحاولات الأولى في هذا المجال. ويبين (جروان، ١٩٩٩) أن الكثير من الباحثين اهتموا بالتفكير الناقد كأحد أشكال التفكير المركب، وأن مصطلح التفكير الناقد لا يستخدم بشكل صحيح من قبل كثير من التربويين. ويرى (إبراهيم، ٢٠٠٥) أن التفكير الناقد يستخدم للحكم على صدق وقيمة رأي أو اعتقاد من خلال التحليل الموضوعي له. كما يوضح بول وإلدر (Paul and Elder,2006) أن التفكير الناقد عملية عقلية تتضمن القيام بالعمليات التالية بكل مهارة، مثل الاستيعاب، التطبيق، التحليل، أو تقييم المعلومات التي تم الحصول عليها من خلال الملاحظة، التجارب، التأمل، التعليل، الاتصال، كمرشد للاعتقادات والسلوك. كذلك يصف هر (Herr,2008) التفكير الناقد بأنه عملية تحليل وتقييم المعلومات لتحديد مدى الصدق والمعقولية فيها. وإذا رجعنا إلى الكلمة الإنجليزية Critical نجد أنها تعني القدرة على التمييز أو إصدار الأحكام. من هذه التعريفات نستطيع أن نعرف التفكير الناقد بأنه لا يقتصر على مهارة التأمل، وإنما يتطلب القيام بالعديد من العمليات المهمة بكل مهارة، مثل التحليل، التفسير، التمييز، التقييم، إصدار حكم أو رأي بكل دقة وموضوعية مستخدماً التفكير المنطقي، الذي يعد أحد أنواع التفكير المركب.

يرى الكثير من المهتمين بتطوير التعليم أهمية تنمية مختلف مهارات التفكير بما فيها مهارات التفكير الناقد. فيشير جادزلا وآخرون (Gadzella et al, 2005) إلى أن هناك تأكيداً كبيراً، وعلى نطاق واسع، على

أهمية تدريس مهارات التفكير الناقد. وتؤكد (السيد، ٢٠٠١، ١٨٣) أن تنمية مهارات التفكير الناقد «أصبحت مطلبا أساسيا لكل الأمم والشعوب التي تسعى إلى التقدم. وتبذل كافة المؤسسات التعليمية جهوداً كبيرة للعمل على تحقيقه انطلاقاً من كونه تلبية لمطالب العصر الذي نعيشه». كما يؤكد (الخالدي، ٢٠٠٦) على أهمية تنمية التفكير الناقد لدى الطلاب من خلال استخدام أساليب تدريس تنمي التخطيط الجيد وطرح البدائل لحل المشكلات في مستقبل حياتهم. ويوضح (إبراهيم، ٢٠٠٥) أنه إذا أردنا أن ننمي التفكير الناقد فلا بد من توفير البيئة المناسبة لذلك من تشجيع على الحوار والقبول بتعددية الفكر واحترام الرأي الآخر. مما سبق نلاحظ التأكيد على أهمية تنمية التفكير الناقد وذلك لضرورة العصر الذي يعيشه أبناء اليوم لمساعدتهم على التكيف مع حاضرهم والنجاح في مستقبلهم.

ويبين (عبد الكريم، ٢٠٠٣، ١٢٩) أهمية التفكير الناقد حيث يعده أحد أهداف تدريس العلوم «لذا ينبغي تنميته لدى الفرد طوال حياته، حتى يتعود على النقد البناء والدقة والوضوح والموضوعية، فلا يتأثر بكل ما يقال خاصة في عصر العولمة حيث يموج العالم بتيارات وقضايا فكرية وثقافية وأخلاقية متناقضة». ويشير (صقر، ٢٠٠٠) إلى أن العديد من الدراسات السابقة أثبتت إمكانية تنمية التفكير الناقد من خلال تدريس المواد الدراسية وخاصة العلوم. ويبين هر (Herr, 2008) أهمية تدريس مهارات التفكير الناقد وذلك لأن هناك عدداً كبيراً من المفاهيم الخاطئة المنتشرة في العلوم، بسبب نقل الناس لهذه المفاهيم من دون استخدام مهارات التفكير الناقد. كما نلاحظ أن مهارات التفكير الناقد تعتبر هدفاً أساسياً من أهداف تدريس العلوم تساعد المتعلم في حياته وعلى تصحيح المفاهيم البديلة لديه.

وتؤكد (السرور، ٢٠٠٥) على أهمية التدريب والممارسة على مهارات التفكير الناقد في اكتساب هذا النوع من التفكير لأي طالب وفي أي مرحلة عمرية، في حال توفر هذه القدرات لديه. ويوضح (العتوم وآخرون، ٢٠٠٧) أن مهارات التفكير الناقد يمكن تعلمها واكتسابها واعتبارها هدفاً نسعى لتحقيقه في العصر الحاضر. وهنا التأكيد على الممارسة والتدريب لاكتساب مهارات التفكير الناقد. فالمهارات العقلية مثل المهارات اليدوية تحتاج إلى عدد من التدريبات حتى يكتسبها الفرد.

ويوضح سوارتز وآخرون أهمية تدريس مهارات التفكير الناقد؛ لأن أصحاب هذا النوع من التفكير يبحثون عن الأسباب بعقلية متفتحة، للبحث عن جميع الأسباب سواءً المؤيدة أو المعارضة قبل أن يقرروا قبول الفكرة أو عدمها، كما أنهم على استعداد لتغيير آرائهم إذا حصلوا على شواهد جديدة (Swartz et al. 1998). كما يبين برنت وبيدو (Barnet and Bedau, 2008) أن أصحاب التفكير الناقد يبحثون عن

الوصول إلى نتيجة عقلانية وهم يتمتعون بذهنية متفتحة تجعلهم يتبنون اتجاهات إيجابية نحو تغيير أفكارهم ومواقفهم إذا تبينت لهم حقائق وإثباتات تخالفها. ويشير برمان Berman في (Costa,2001) إلى أن العمل مع معلمين وطلاب لتطوير قدرات التفكير الناقد لدى الطلاب وجعلهم يملكون عقلية متفتحة، قد جعل التربويين يشعرون بالمسؤولية الاجتماعية ويطورون طريقة في التفكير تشجع على «حب التفكير» والاستمتاع بالقيام به والمشاركة في تطوير الأفكار لتحسين المجتمعات.

مما سبق نجد أن تنمية مهارات التفكير الناقد أصبحت مطلباً أساسياً سواءً محلياً أو عالمياً، كذلك نلاحظ أن تعليم مهارات التفكير الناقد أصبحت ضرورة ملحة بسبب متطلبات العصر والتغيرات السريعة التي تحدث حتى يستطيع المتعلم التأقلم معها والتفاعل بشكل صحيح، مما يعود بالنفع عليه وعلى مجتمعه. إن الأجيال القادمة تحتاج إلى التدريب على التفكير الناقد حتى تنعم بالعيش بأمان مع مختلف التغيرات والتوجهات، مسلحة بالعقلية المتفتحة التي تواكب التغيرات وتأخذ منها ما يفيد.

خصائص المفكر الناقد

لخص (جروان، ١٩٩٩، ٦٣)، و(عبيد وعفانة، ٢٠٠٣، ٥٦)، ومور وباركر (Moore and Parker,2009) صفات المفكر الناقد، وهذه بعض منها:

- منفتح على الأفكار الجديدة.
- لا يجادل في أمر لا يعرف عنه شيئاً.
- يعرف الفرق بين نتيجة ربما تكون صحيحة ونتيجة لا بد أن تكون صحيحة.
- يحاول تجنب الأخطاء الشائعة في استدلاله للأمور.
- يتساءل عن أي شيء يبدو غير معقول أو غير مفهوم له.
- يتخذ موقفاً أو يتخلى عن موقف عند توفر أدلة وأسباب كافية لذلك.
- يأخذ جميع جوانب الموقف بنفس القدر من الأهمية.
- يبحث عن الأسباب والبدائل.
- يستخدم مصادر علمية موثوقة ويشير إليها.
- يميز بين الحقائق والآراء.
- قادر على تحديد الترتيب المنطقي في المناقشات.
- يستخدم الشواهد بشكل دقيق وصحيح في المناقشات.

ويضيف (ناسيتش، ٢٠٠٦، ١٩٢) نقطة هامة جداً لصفات المفكر الناقد وهي «التواضع الفكري»، حيث يؤكد على أهمية أن يعرف الإنسان مستوى جهله في موضوع ما وأن يبحث عن المعرفة، ويوضح أن المشكلة تكون أكبر، إذا كان المرء يجهل ولا يدري أنه يجهل. ويبين ناسيتش أن التفكير النقدي يساعدنا على تطوير التواضع الفكري لدينا، بمعنى أن ندرك مدى جهلنا وأن نتقبل ذلك.

مهارات التفكير الناقد

هناك العديد من التصنيفات لمهارات التفكير الناقد، ففي تقرير دلفي (Facione,1990) الذي وضعه ستة وأربعون من المهتمين بالتفكير الناقد نجد أنهم ذكروا المهارات التالية للتفكير الناقد:

التفسير Interpretation، التحليل Analysis، التقويم Evaluation، الاستدلال Inference، الشرح Explanation، تنظيم الذات Self – Regulation.

كما نجد في اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد (عجوة والبنا، ٢٠٠٠) المهارات التالية:

التحليل Analysis، التقويم Evaluation، الاستنتاج Inference، الاستدلال الاستنتاجي Deductive Reasoning، الاستدلال الاستقرائي Inductive Reasoning.

أما بول وإلدر (Paul, and Elder,2008) فقد ذكرا أن عناصر التفكير المنطقي ثمانية هي:

الغرض Purpose، السؤال موضوع البحث Question at issue، الافتراضات Assumptions، العواقب والمترتبات Implications and consequences، المعلومات Information، المفاهيم Concepts، التفسير والاستنباط Interpretation and Inference، وجهة النظر Point of view.

كما يشير (العتوم وآخرون، ٢٠٠٧، ٧٨) إلى أن هناك الكثير من التصنيفات لمهارات التفكير الناقد، ومن أشهرها تصنيف واطسن وجليسر (Watson & Glaser) الذي يشتمل على:

التعرف على الافتراضات Recognition of assumption، التفسير Interpretation، الاستنباط Inference، الاستنتاج Deductions، تقويم الحجج Evaluation of arguments.

ويتفق (النجدي وآخرون، ٢٠٠٥)، وجادزلا وآخرون (Gadzella et al, 2005) مع ما ذكره العتوم وآخرون بأن اختبار واطسن وجليسر من أكثر اختبارات التفكير الناقد شيوعاً.

مما سبق نلاحظ أن مهارات التفكير الناقد تشمل العديد من المهارات التي تقوم على تفكيك الموضوع المراد دراسته وتحليله إلى أجزاء أصغر بغرض التفسير أو الاستدلال أو الاستنتاج أو الاستنباط أو التعرف على الافتراضات والوصول إلى مستوى من التقويم قادر على دراسة وجهات النظر والحجج المختلفة لاتخاذ الرأي أو القرار المناسب.

أساليب تعليم التفكير

يكاد يتفق جميع التربويين على أهمية تدريب الطلاب على مهارات التفكير، ولكن قد يختلفون في الأسلوب الأفضل لتدريب الطلاب على تلك المهارات. يشير سوارتز وآخرون (Swartz et al. 1998)، وأي تشو ونج وبورش (Ai – Choo Ong and Borich, 2006)، و(زيتون، ٢٠٠٣) إلى ثلاثة أساليب لتعليم التفكير هي:

١ – تعليم التفكير بشكل مستقل. Teaching of thinking.

٢ – تعليم التفكير ضمنياً أثناء تدريس المواد الدراسية Teaching for thinking

٣ – تعليم التفكير من خلال الدمج. Infusion

الأسلوب الأول:

تعليم التفكير بشكل مستقل عن المواد الدراسية، ويعتبر إدوارد دي بونو Edward De Bono من أبرز من اهتم بتعليم التفكير بشكل مباشر. كما يعتبر برنامج الكورت الذي وضعه دي بونو من البرامج الواسعة الانتشار، وقد يرجع ذلك إلى سهولة تطبيقه. ترجم برنامج الكورت بالإضافة إلى كتب دي بونو التي تجاوزت الستين كتاباً إلى العديد من اللغات حول العالم. ولقد أثبتت كثير من الدراسات نجاح هذا الأسلوب في تنمية التفكير مثل دراسة (شبيب، ٢٠٠١)، ودراسة (النجار، ١٩٩٤)، ودراسة (Melchior et al.1988).

الأسلوب الثاني:

تضمين المعلم لمهارات التفكير دون أن يوضحها صراحة للطلاب. فالمعلم يصيغ الأسئلة من مستويات عليا، ويصمم الأنشطة التي تشجع الطلاب وتدريبهم على مهارات التفكير أثناء تدريس المحتوى. ولقد أشارت دراسة (رواشدة والوقفي، ٢٠٠٨) إلى أن كلاً من الأسلوب الثاني والثالث أدى إلى نمو التفكير الناقد مقارنة بالطريقة التقليدية، ولم يكن هناك أفضلية لأي من الأسلوبين.

الأسلوب الثالث:

أسلوب الدمج، يعتبر رويرت سوارتز Robert Swartz من أشهر من نادى بتدريس مهارات التفكير من خلال الدمج مع المحتوى الدراسي. يذكر سوارتز في (Costa, 2001) أنه بدأ استخدام كلمة الدمج Infusing منذ عام ١٩٨٧ لوصف الطريقة التي كان المعلمون يدمجون تدريس مهارات التفكير مع تدريس المحتوى الدراسي. ومازالت طريقة دمج عدد كبير من مهارات التفكير مع المحتوى الدراسي منتشرة على نطاق واسع في داخل أمريكا وخارجها وكانت النتيجة أكثر من رائعة. يبين (سوارتز وباركس، ٢٠٠٥، ٥٥٧) أنه في هذه الطريقة «يتم الدمج ما بين التدريس الواضح لعمليات مهارات التفكير من جهة، ومحتوى الدرس من جهة أخرى باستخدام طرق تعزز تفكير الطلاب وفهمهم للمحتوى». ويشير فاشيون (Facione,1990) إلى أنه في نهاية عقد الثمانينات كانت حركة دمج مهارات التفكير الناقد في المحتوى في التعليم العام قد حصلت على النجاح والدعم الكبير. يوضح (سوارتز وباركس، ٢٠٠٥، ١٧) أهمية دمج مهارات التفكير مع المحتوى الدراسي بقولهما «لقد أنتجت حركة مهارات التفكير في الثمانينات برامج متخصصة لتحسين نوعية التفكير عند الطلاب، وركزت على طرق التدريس لتعزيز هذا التفكير». يؤكد اي تشو ونج، وبورش (Ai – Choo Ong and Borich, 2006,259) أنه بالاعتماد على التغذية الراجعة من المعلمين والطلاب، فإن طريقة الدمج أسلوب فعال لتعزيز التعلم النشط، والتفكير بمهارة (Skillful thinking)، كما

كانت مشاركة وانتباه الطلاب واضحة في هذه الطريقة، كما أن اكتساب المفاهيم كان أعمق وذا معنى من خلال المنظمات البيانية والإجابة على أسئلة المناقشة. وأشار الطلاب إلى أن استخدام المنظمات ساعدهم على جعل عملية التفكير أكثر سهولة وعلى فهم المحتوى بشكل أفضل.

ولقد أشارت دراسة (فتح الله، ٢٠٠٩) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية التفكير الناقد، والتحصيل في مادة العلوم لصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريسها من خلال إستراتيجية خرائط التفكير القائمة على الدمج في دروس العلوم. كما توصلت دراسة (رواشدة والوقفي، ٢٠٠٨) إلى أن التطور في التفكير الناقد الكلي كان لصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريسها من خلال الدمج في دروس العلوم. أما دراسة (عبدالرءوف، ٢٠٠٩) فقد أشارت إلى فعالية أسلوب دمج مهارات التفكير في المحتوى مقارنة بتعلم تلك المهارات منفصلة عن المحتوى في مجال التفكير الناقد. كذلك بينت دراسة (قطيط، ٢٠٠٧) تفوق المجموعة التجريبية التي درست من خلال دمج مهارات التفكير في محتوى مادة الفيزياء في اختبار اكتساب المفاهيم.

المبادئ التي اعتمدت عليها إستراتيجية الدمج:

يوضح (سوارتز وبارکس، ٢٠٠٥) أن إستراتيجية الدمج اعتمدت على ثلاثة مبادئ أساسية هي:

١ – يكون تأثير تدريس التفكير على الطلاب أفضل عندما يتم تدريس التفكير بشكل واضح.

٢ – يصبح الطلاب قادرين على التوصل إلى طريقة أفضل في التفكير عندما يتم التدريس في جو من إعمال العقل.

٣ – يزداد تفكير الطلاب بالمادة الدراسية عندما يتم الدمج بين تعليم المحتوى وتعليم التفكير.

كيفية تدريس مهارات التفكير الناقد من خلال الدمج

يشير (سوارتز وبارکس، ٢٠٠٥، ٥٥٧) إلى التنوع في طرق التدريس في دروس الدمج وذلك لعدة أسباب «لتدريس مهارات وعمليات التفكير، ولتعزيز التفكير بشكل تعاوني، ولحث الطلاب على تعلم المحتوى بتأن، ولتعزيز عادات التأني في التفكير». ويعتمد اختيار طرق التدريس بحسب المحتوى العلمي للدرس، والمستوى المعرفي للطلاب، ويساعد اختيار الطريقة المناسبة من استجابة الطلاب لمهارات التفكير التي تقدم في هذه الدروس، كما يعزز من فهمهم العميق للمحتوى. ويوضح (سوارتز وبارکس، ٢٠٠٥) أهمية شمول إستراتيجية التدريس على أنشطة تنوع ما بين تأمل الفرد ونقاش المجموعات الصغيرة، والنقاش ضمن طلاب الصف بأكمله في تنمية مهارات التفكير، بالإضافة إلى تعلم المحتوى، كما تشجع استراتيجيات التفكير التعاوني، التي تبين للطلاب أن تبادل الأفكار مع زملائهم يعزز من تفكير الطالب نفسه.

يـذكر سـوارتز في (Costa, 2001) أن الـذي أسعده أكثر في طريقة الدمج، ليس عمل المتخصصين بالمناهج لوصفهم كيفية تدريس مهارات التفكير، وإنما عمل المعلمين المبدعين الذين أعادوا تصميم طريقة تدريسهم داخل الصف لإدخال مفهوم الدمج. من جانب آخر يركز سوارتز وآخرون (Swartz et al. 1998) على أهمية خرائط التفكير «المنظمات البيانية» وأنها العنصر الأساسي في دروس الدمج، وأن هذه الخرائط مستمدة من استيعاب الطلاب، وبالتالي تقدم تنبيهاً صورياً لخطوات التفكير وتجعل التفكير أكثر مهارة. كما يؤكد سوارتز في أبحاثه (Swartz and Fischer) في (Costa, 2001)، وفي كتبه، وفي الدورة التي قدمها في الرياض عن دمج مهارات التفكير بالمنهج المدرسي (٩ – ١١ مارس ٢٠١٠) على مصطلح التفكير بمهارة (Skillful thinking). ويوضح سوارتز أن الهدف من تقديم التعليمات (في المنظمات البيانية) للطلاب مساعدتهم على القيام بتحليل وتقييم القضايا الموجودة في المحتوى بمهارة عالية وبالتالي تطوير العادات العقلية، لتصبح ذهنية متفتحة (Ai – Choo Ong and Borich, 2006). كما يبين بول وآخرون (Paul et al, 1995) أن دور المعلم هو توفير البيئة الملتزمة بالتفكير الناقد في داخل الصف والمدرسة، بحيث يجعل من المدرسة مجتمعاً نقدياً مصغراً تتوفر فيه معايير التفكير الناقد كالتفتح الذهني، والصدق، والعقلانية، وتقييم الذات.

مشكلة البحث

اتضحت الحاجة للبحث من خلال النقاط التالية:

١ – أثناء التربية الميدانية لسنوات عديدة في مدارس مختلفة في كافة مراحل التعليم العام، لاحظت الباحثة تركيز المعلمات على إلقاء الحقائق والمعلومات وإهمال تنمية العمليات العقلية العليا لدى الطالبة وخصوصاً مهارات التفكير الناقد. حيث أشار (المحيسن، ١٩٩٩) إلى واقع تعليم العلوم في مدارسنا من أنه يركز على التلقين والحفظ وإهمال التفكير. كذلك دراسة (فتح الله، ٢٠٠٩) أشارت إلى جهل معلمي العلوم في القصيم بمهارات التفكير الناقد وأساليب تنميتها لدى المتعلم.

٢ – يأتي هذا البحث استجابة للاتجاهات العالمية والعربية التي تنادي بضرورة الاهتمام بتدريس التفكير وتنميته، منها تقرير دلفي Delphi Report «بأنه في الثمانينات من القرن الماضي أصبح هناك اتفاق كبير بين التربويين بأن قلب التعليم هو في عمليات التقصي، والتعلم، والتفكير (Facione, 1990). كذلك توصيات المؤتمر السادس لوزراء التربية والتعليم في البلاد العربية (اللجنة الوطنية، ٢٠٠٨)، والعديد من الدراسات منها، (أبو جادو ونوفل، ٢٠٠٧)، و(اليماني، ٢٠٠٥)، و(أبا الخيل، ٢٠٠٤)، (De Bono, 1992)، و(البكر، ٢٠٠٧)، و(جروان، ١٩٩٩)، التي أكدت على ضرورة تنمية مهارات التفكير في مختلف

المراحل في التعليم العام.

٣ – التوصيات في بعض الدراسات السابقة مثل دراسة (الراجح، ٢٠٠٢) التي أوصت بعقد دورات تدريبية للمختصين بتصميم المناهج للتعرف على أساليب تنمية التفكير الناقد وكيفية تقويمها. كما أوصت دراسة (المشيقح، ٢٠٠٦، ١١١) بضرورة «الاهتمام بتدريب الطالبات على مهارات التفكير الناقد وكيفية استخدامها في تعلم العلوم». وأوصت دراسة (الشرقي، ٢٠٠٥) بتدريب المعلمين على ممارسة التفكير الناقد داخل الصف لتحقيق هذا النوع من التفكير لدى المتعلمين. كذلك توصية (رضوان، ٢٠٠٠، ٢٨) «بإعادة صياغة المناهج في كافة التخصصات في مراحل التعليم العام بحيث تتضمن تعليم مهارات التفكير». كما أوصت دراسة (بهجات، ٢٠٠٥) بإعادة النظر في محتوى منهج العلوم الذي يدرس بمراحل التعليم العام بحيث ينمي مكونات التفكير الناقد لدى التلاميذ.

٤ – تركيز الاهتمام في أغلب الدراسات العربية على تنمية التفكير الناقد لدى طالبات المرحلة الثانوية وما فوقها، على الرغم من أهمية تنمية التفكير الناقد لدى طالبات المرحلة المتوسطة وأهمية هذه المرحلة العمرية. فمتوسط عمر طالبات المرحلة المتوسطة يبدأ بعمر ١٣ سنة وهو بداية مرحلة المراهقة التي يصفها (عقل، ١٩٩٧، ٣١٩) بأنها «مرحلة البحث عن الذات، مرحلة اتخاذ القرارات، قرار الاختيار التربوي والمهني، قرار اختيار الشريك، اختيار القيم والاتجاهات، اختيار الأصدقاء، اختيار أسلوب التعامل مع مطالب الحياة». كل هذا يتطلب وبشدة تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات المرحلة المتوسطة لمساعدتهن على النمو الجسمي، والنفسي والعقلي المتزن.

أسئلة البحث

تهتم الدراسة الحالية ببحث أثر دمج بعض مهارات التفكير الناقد في وحدة «الحياة والبيئة» على التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طالبات الأول متوسط، وذلك من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

١ – ما أثر دمج مهارات التفكير الناقد في دروس العلوم على التحصيل لدى طالبات الأول متوسط؟

٢ – ما أثر دمج مهارات التفكير الناقد في دروس العلوم على تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الأول متوسط؟

٣ – هل هناك ارتباط بين درجة الطالبة في الاختبار التحصيلي البعدي ودرجة الطالبة في اختبار التفكير الناقد البعدي؟

فروض البحث

١ – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل.

٢ – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبيتين والضابطة في اختبار التفكير الناقد.

٣ – لا يوجد ارتباط بين درجة الطالبة في الاختبار التحصيلي البعدي ودرجة الطالبة في اختبار التفكير الناقد البعدي.

أهمية البحث

ترجع أهمية البحث إلى ما يلي:

١ – قد يساهم في بيان أثر دمج مهارات التفكير الناقد في دروس العلوم على التحصيل.

٢ – قد يساهم في التأكيد على أهمية دمج مهارات التفكير الناقد في دروس العلوم على تنمية مهارات التفكير الناقد.

٣ – يمكن أن يساعد على التأكيد على أهمية دمج مهارات التفكير الناقد في بقية المواد الدراسية.

٤ – يمكن أن يستفيد المعلمون والباحثون من دليل المعلم القائم على الدمج، ومن أدوات الدراسة.

حدود البحث

اقتصرت الدراسة على عدد من الحدود هي:

١ – تم تطبيق البحث على أربعة فصول أولى متوسط. تم تدريس فصلين كمجموعة ضابطة وكان عدد الطالبات في كل فصل خمسا وعشرين طالبة، كما تم تدريس فصلين مجموعة تجريبية وكان عدد الطالبات في كل فصل خمسا وعشرين طالبة.

٢ – تم تطبيق البحث خلال الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٣٠/١٤٣١هـ.

٣ – اقتصرت أدوات البحث على اختبار تحصيلي في الوحدة المختارة، واختبار لقياس بعض مهارات التفكير الناقد، وكلاهما من إعداد الباحثة.

مصطلحات البحث

التفكير الناقد Critical Thinking

يبين بول وإلدر (Paul and Elder, 2006, 453) أن التفكير الناقد «عملية عقلية تتضمن القيام بالعمليات العقلية التالية بمهارة ونشاط مثل الاستيعاب، التصنيف، التحليل، أو تقييم المعلومات التي تم الحصول عليها من خلال الملاحظة، التجارب، التأمل، التعليل، الاتصالات كمرشد للاعتقادات والسلوك». كما تشير (العاني، ٢٠٠٦، ١٣) إلى أنه «مفهوم مركب له ارتباطات بعدد غير محدود من السلوكيات في عدد غير محدود من المواقف والأوضاع، وهو متداخل مع مفاهيم أخرى كالمنطق وحل المشكلة والتعلم ونظرية المعرفة». ويعرفه (زيتون، ٢٠٠٣، ٤٥) بأنه «عملية تفكيرية مركبة عقلانية أو منطقية يتم فيها إخضاع فكرة أو أكثر للتحقيق والتقصي وجمع وإقامة الأدلة والشواهد بموضوعية وتجرد عن مدى صحتها ومن ثم إصدار حكم بقبولها من عدمه اعتماداً على معايير أو قيم معينة». ويحدد إجرائياً في هذا البحث بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في اختبار التفكير الناقد.

التحصيل Achievement

يعرفه (اللقاني والجمل، ١٩٩٦، ٤٧) بأنه «مدى استيعاب الطلاب لما فعلوا من خبرات معينة من خلال مقررات دراسية ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في الاختبارات التحصيلية المعدة لهذا الغرض». ويعرف التحصيل إجرائياً في هذا البحث بأنه الدرجة التي ستحصل عليها الطالبة في الاختبار التحصيلي المعد لهذا البحث.

طريقة الدمج Infusing Method

يوضح سوارتز أن المعلم في هذه الطريقة «يمزج الدمج ما بين التدريس الواضح لعمليات مهارات التفكير من جهة، ومحتوى الدرس من جهة أخرى باستخدام طرق تعزز تفكير الطلاب وفهمهم للمحتوى» (سوارتز وباركس، ٢٠٠٥، ٥٥٧).

وفي هذه الدراسة تم تدريب الطالبات على المهارات العقلية التالية: المقارنة، السبب والنتيجة، تحديد علاقة الجزء بالكل، الاستنتاج، اتخاذ القرار، من خلال العديد من التدريبات والأنشطة التي تقدم في بداية وأثناء تدريس المحتوى العلمي لوحدة «الحياة والبيئة».

إجراءات البحث

منهج البحث

استخدم البحث المنهج شبه التجريبي Quasi Experimental Design، وهو الذي يتم استخدامه «حينما يستعصي على الباحث تطبيق المنهج التجريبي بمعناه الكامل فإنه يحاول فرض قدر من التحكم على العوامل الدخيلة التي لها بعض الآثار المحتملة في السلوك موضوع الاهتمام» (أبو حطب وصادق، ١٩٩١، ٩٦). وأخذ البحث الحالي بالتصميم التجريبي نظام المجموعتين التجريبية، والضابطة ذات القياس القبلي والبعدي.

مجتمع البحث

تمثل مجتمع البحث جميع طالبات الصف الأول متوسط بالمدرسة الرابعة والثلاثين.

عينة البحث

تمثل عينة البحث طالبات أربع فصول أولى متوسط في المدرسة الرابعة والثلاثين، في حي النسيم في مدينة الرياض. تم اختيار فصلين بشكل عشوائي للمجموعة الضابطة، وكذلك تم اختيار فصلين بشكل عشوائي للمجموعة التجريبية من ثمانية فصول في المدرسة، وكان كل فصل من هذه الفصول الأربعة يتم تدريسه على حدة.

أدوات الدراسة

١ – اختبار تحصيلي في الوحدة المختارة من إعداد الباحثة.

٢ – اختبار لقياس مهارات التفكير الناقد من إعداد الباحثة.

إعداد أدوات الدراسة

١ – الاختبار التحصيلي: تم إعداد الاختبار التحصيلي وفق الخطوات التالية:

أ – الهدف من الاختبار: قياس تحصيل طالبات أولى متوسط في المحتوى العلمي لوحدة «الحياة والبيئة». وتم صياغة مفردات الاختبار في صورة أسئلة موضوعية، وأسئلة مقالية قصيرة. وكان عدد مفردات الاختبار مائة مفردة عليها مائة درجة.

ب – صدق الاختبار: تم عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين في تخصص المناهج وطرق التدريس للتأكد من صدق الاختبار ومدى مناسبته لعينة البحث، ولقد استفادت الباحثة من آراء المحكمين في تعديل صياغة بعض الأسئلة. بعد ذلك أصبح الاختبار في صورته النهائية مكونا من تسعة أسئلة تقيس مستويات التذكر، والفهم، والتحليل، والتقويم، من تصنيف بلوم، ولم يكن هناك أسئلة من مستوى التركيب لأنه يقيس الإبداع وهذا خارج أهداف البحث.

كانت نسبة أسئلة التذكر والفهم ١٥، ٥٧٪ كما كانت نسبة أسئلة التحليل والتقويم ٨٥، ٤٢٪، ولقد حرصت الباحثة على وضع أسئلة من مستوى التحليل والتقويم، لأنها تعتبر من المهارات الفرعية للتفكير الناقد الذي تهدف الدراسة إلى تنميته لدى الطالبة.

ويوضح الجدول رقم (١) مواصفات اختبار التحصيل:

الجدول رقم (١). جدول مواصفات لاختبار التحصيل

مستوى القياس	أرقام الأسئلة	العدد الكلي
التذكر	١ – ٨	٢
الفهم	٢ – ٣ – ٧ – ٩أ – ٩ب – ٩ج	٦
التحليل	٥أ – ٦ – ٩د	٣
التقويم	٤ – ٥ب – ٩هـ	٣

ج – تحديد زمن الاختبار: تم حساب الزمن اللازم للإجابة على أسئلة الاختبار من خلال التجربة الاستطلاعية حيث تم تطبيق الاختبار على عينة من ٣٥ طالبة أولى متوسط غير عينة البحث، ولقد وجد أن الزمن اللازم للإجابة على الاختبار هو (٤٠) دقيقة.

د – معامل ثبات الاختبار: تم حساب ثبات الاختبار بطريقة إعادة الاختبار حيث بلغ معامل الثبات (٠,٨٥) مما يدل على درجة ثبات عالية للاختبار.

٢ – اختبار التفكير الناقد: تم الاطلاع على العديد من الاختبارات التي تقيس مهارات التفكير الناقد مثل:

١ – اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد، تعريب وإعداد عجوة والبنا، ٢٠٠٠.

٢ – اختبار التفكير الناقد (واطسن – جليسر)، إعداد جابر وهندام، ١٩٩٥.

٣ – اختبار التفكير الناقد، إعداد الشرقي، ٢٠٠٥.

٤ – اختبار التفكير الناقد، إعداد المشيقح، ٢٠٠٦.

بعد ذلك قامت الباحثة بالخطوات التالية لإعداد الاختبار:

١ – الهدف من الاختبار: يهدف الاختبار إلى قياس مدى نجاح دمج مهارات التفكير الناقد مع دروس العلوم في استيعاب الطالبة لهذه المهارات وتطبيقها في حياتها اليومية.

وقد روعي عند وضعه أن يكون اختباراً للتفكير الناقد عموماً وغير مرتبط بالمحتوى العلمي لمقرر العلوم، وذلك لسببين: الأول معرفة مدى تطبيق الطالبة لمهارات التفكير الناقد في مواقف حياتية وبعيدة عن محتوى العلوم، لأن البحث يهدف إلى تدريب الطالبة على مهارات التفكير الناقد، كهدف من أهداف التربية اليوم. أما السبب الثاني فهو أن اختبار التفكير الناقد بشكل عام يجعل إمكانية الاستفادة منه بصورة أكبر من قبل الباحثين. كما روعي أن يكون الاختبار عبارة عن مواقف من واقع الطالبة وملامسة لخبراتها اليومية، وأن تكون العبارات بأسلوب بسيط وواضح، حتى لا تكون اللغة هنا عائقاً لفهم الطالبة للمهارة المطلوبة.

٢ – أبعاد الاختبار: أعدت الباحثة الاختبار بما يتناسب مع النمو اللغوي والعقلي لطالبات أولى متوسط، وتم بناء الاختبار على غرار اختبار واطسن وجلسر حيث إنه «الاختبار الأكثر استخداماً عالمياً» كما ذكره (العتوم وآخرون، ٢٠٠٧)، (النجدي وآخرون، ٢٠٠٥)، وجادزلا وآخرون (Gadzella et al, 2005).

يشمل الاختبار الاختبارات الفرعية التالية (العتوم وآخرون، ٢٠٠٧):

أ- معرفة الافتراضات: هي القدرة على تحديد درجة الصدق في معلومات محددة أو عدم صدقها.

ب- التفسير: هو القدرة على تحديد ما إذا كانت النتائج المبنية على معلومات معينة مقبولة أو غير مقبولة.

ج- تقويم الحجج: هو القدرة على تحديد الحجج القوية والحجج الضعيفة، ومن ثم إصدار الحكم بقبول الفكرة أو رفضها.

د- الاستنباط: هو القدرة على تحديد النتائج المترتبة أو غير المترتبة على معلومات معطاة.

هـ- الاستنتاج: هو القدرة على تحديد مدى صحة نتيجة أو خطئها في ضوء المعلومات المعطاة.

تكون الاختبار في صورته الأولية من (١٠٠) فقرة، تقيس أبعاد الاختبار الفرعية، وفي بداية كل اختبار فرعي تعليمات ومثال يوضح طريقة الحل. كما أنه تم رصد درجة واحدة لكل إجابة صحيحة لكل فقرة، وصفر للإجابة الخاطئة.

٣ – صدق الاختبار: تم عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وتنمية التفكير وعلم النفس لتقديم ملاحظاتهم على الاختبار من حيث:

– مدى ملاءمة الاختبار لطالبات أولى متوسط.

– دقة ووضوح التعليمات لكل فرع من الاختبار.

– مدى مناسبة الفقرات في كل اختبار فرعي للمهارة العقلية التي تقيسها.

ولقد استفادت الباحثة من الملاحظات القيمة التي أشار إليها المحكمون في إجراء التعديلات المتفق عليها، وأصبح الاختبار في صورته النهائية.

التجربة الاستطلاعية للاختبار

تم تطبيق الاختبار على عينة من ٣٠ طالبة أولى متوسط غير عينة البحث، ثم أعيد تطبيق الاختبار بعد مرور أسبوعين على نفس العينة السابقة وذلك لحساب التالي:

١ – ثبات الاختبار:

تم حساب ثبات الاختبار بطريقة إعادة الاختبار حيث بلغ معامل الثبات (٠,٩٠) مما يدل على درجة ثبات عالية للاختبار.

٢ – مقروئية الاختبار:

تمت مناقشة الطالبات في التعليمات الموجودة في بداية ورقة الاختبار للتأكد من وضوحها. كان هناك بعض الاستفسارات من الطالبات في البداية لعدم تعودهن على هذا النوع من الاختبارات، وبعد الإجابة على تساؤلاتهن، تم تكملة الاختبار بشكل طبيعي.

التطبيق القبلي لأدوات الدراسة

تم تطبيق أدوات الدراسة قبلياً على كل من المجموعتين الضابطة والتجريبية في بداية الفصل الثاني من العام الدراسي (١٤٣٠ / ١٤٣١) بهدف التأكد من تكافؤ المجموعتين قبل البدء بالتجربة، كما هو موضح في الجدولين (٢) و (٣):

الجدول رقم (٢). الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية ونتائج اختبار «ت» في اختبار التحصيل القبلي

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	
الضابطة	٥٠	٢٤,٦٨	٨,٤٤٧٧	١,٣٣٥	٠,١٨٥	غير دال
التجريبية	٥٠	٢٢,٢٠	١٠,٠٥٢٩			

يتضح من الجدول رقم (٢) أن قيمة (ت = ١,٨٥) غير دالة إحصائياً (عند مستوى < ٠,٠١) مما يدل على تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل.

الجدول رقم (٣). الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية ونتائج اختبار «ت» في اختبار التفكير الناقد القبلي

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	
الضابطة	٥٠	٥٤,٦٦	١٢,٠٨٠٧	١,٢٨٥	٠,٢٠٢	غير دال
التجريبية	٥٠	٥٧,٧٢	١١,٧٣١٧			

يتضح من الجدول رقم (٣) أن قيمة (ت = ١،٢٨٥) غير دالة إحصائياً (عند مستوى < ٠،٠١) مما يدل على تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التفكير الناقد.

إجراءات تطبيق الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بالخطوات التالية:

١– تم اختيار وحدة «الحياة والبيئة» للصف الأول متوسط، الفصل الدراسي الثاني، وذلك لأنه بعد تحليل وحدات الكتاب اتضح أن هذه الوحدة تعتبر أكثرها مناسبة؛ وذلك لأن المفاهيم العلمية التي تحويها الوحدة تتطلب مهارات عديدة مثل التحليل وإبداء الرأي وغير ذلك من مهارات التفكير الناقد. من هذه المفاهيم في الوحدة المختارة مثلاً المصادر الطبيعية المتجددة وغير المتجددة، العوامل الحيوية واللاحيوية في النظام البيئي، التلوث، إعادة الاستخدام، تدوير النفايات، الترشيد، وغير ذلك من المفاهيم والقضايا البيئية الهامة التي تستدعي استخدام مهارت التفكير الناقد أثناء مناقشتها.

٢ – بعد ذلك تم تحليل المحتوى العلمي للوحدة المختارة لتحديد المفاهيم العلمية فيها وفي ضوء ذلك تم تحديد مهارات التفكير الناقد المناسبة لكل موضوع، ثم توزيع الخطة الزمنية الكافية لتطبيق الدراسة.

٣ – أعد دليل المعلمة باستخدام الدمج حسب إستراتيجية سوارتز:

تسير خطوات التدريس في إستراتيجية الدمج حسب المراحل التالية:

أ – تحديد أهداف المحتوى العلمي، بالإضافة إلى أهداف مهارة التفكير لكل درس.

ب – تحديد أساليب التدريس المستخدمة لتحقيق كل من مهارة التفكير والمحتوى العلمي.

ج – اختيار مقدمة مناسبة للمحتوى ولمهارة التفكير بحيث تكون مرتبطة بخبرات الطالبة السابقة حول المحتوى، مع تقديم تعريف لمهارة التفكير مع نشاط يوضح خطوات استخدام المهارة.

د – التفكير النشط: تقدم العديد من الأنشطة الفردية والجماعية المختلفة مثل، التعلم التعاوني، توجيه أسئلة مفتوحة، القراءة الموجهة، النقاشات الجماعية، النشاط العملي، مع التأكيد على استخدام المنظمات البيانية في أكثر من نشاط لمزيد من التدريب على المهارة. ويعتمد اختيار طرق التدريس على المحتوى العلمي للدرس، والمستوى المعرفي للطلاب، ويشير (سوارتز وباركس، ٢٠٠٥، ٥٥٧) إلى أن طرق التدريس قد تتضمن «القراءة الموجهة، طرح أسئلة عالية المستوى، حث الكتابة بغرض التأمل، استخدام المنظمات البيانية التي يولدها الطلاب، التقصي العلمي، ويعزز اختيار هذه الطرق واستخدامها بطرق متأنية من استجابة الطلاب إلى تدريس التفكير الواضح الذي يحدث في هذه الدروس، كما يعزز من فهمهم العميق للمحتوى».

هـ – التفكير في التفكير: في نهاية الدرس يطرح على الطالبات أسئلة مباشرة عن مسمى المهارة، وخطوات القيام بها، أي الخطة التي قامت بها الطالبة أثناء التدرب على المهارة، بعد ذلك تسأل الطالبة عن أهمية معرفة هذه المهارة والتدرب عليها، وكيف ستستفيد منها في المرات القادمة. والخطوة الأخيرة مهمة لأنها شكل من أشكال التفكير الناقد وهو تحليل وتقييم المهارة.

و – تطبيق التفكير: يشير سوارتز (Swartz et al. 1998) في كتابه إلى قسمين من التطبيقات هما: القسم الأول: الانتقال المباشر لأثر التدريب للتأكد من اكتساب الطالبة للمهارة، وهو نوعان: الانتقال القريب لأثر التدريب في أثناء الحصة على محتوى مشابه للدرس، والنوع الثاني: الانتقال البعيد لأثر التدريب على محتوى مختلف للدرس. القسم الثاني لمرحلة تطبيق التفكير هو التعزيز لاحقاً للمهارة العقلية من خلال محتوى علمي آخر أثناء السنة الدراسية.

٤ – قامت الباحثة باختيار مهارات التفكير الناقد المناسبة للمحتوى العلمي، كما قامت بتصميم أنشطة للتدرب على هذه المهارات، وأنشطة لتعلم المفاهيم العلمية المتضمنة في الوحدة المختارة بحيث تتناسب مع عينة البحث. وتم تضمين الدرس لعدد من الأنشطة، وعلى تكرار المهارة في درس آخر لمزيد من التدرب على المهارة ومن ثم استخدامها في مجالات أخرى. ويوضح (شوارتز وبيركنز، ٢٠٠٣، ١٦٦) «أن الحافز الأساسي لطرح المزيد من الممارسة على نفس المهارة هو مساعدة الطلاب على أن يصبحوا أكثر اعتياداً على استخدام مهارة التفكير النوعية في سياقات مختلفة عن تلك التي تم فيها تعليم المهارة». ولقد رجعت الباحثة إلى عدد من المراجع التي ساعدت في تصميم وإعداد الأنشطة المختلفة لتدريس المحتوى ومهارات التفكير الناقد. ومن أهم هذه المراجع ما يلي: (قاضي، ٢٠٠٨)، (عربيات ومزاهرة، ٢٠٠٩)، منشورات من الإدارة العامة للنظافة في مدينة الرياض، (Friedman, 2008)، (National Wildlife Federation, 1998)، بالإضافة إلى بعض المعلومات والصور من المواقع الرسمية لحماية الحياة الفطرية والمحافظة على البيئة على شبكة الانترنت. كما قامت الباحثة بتوفير المواد والعينات، وإعداد العروض التقديمية.

٥ – واجهت الباحثة بعض الصعوبات في حين قيامها بتطبيق البحث بنفسها، وذلك لأن كتاب العلوم للصف الأول متوسط يدرس هذا العام للمرة الأولى مما يجعل من الصعب الحصول على تحضيرات سابقة للوحدة المختارة من المعلمات في الميدان لتنفيذها على المجموعة الضابطة، لذلك تم التنسيق مع مكتب التوجيه الإشرافي لاختيار معلمة لديها القبول والحماس للتدريب وتطبيق برنامج دمج مهارات التفكير في دروس العلوم.

٦ – تم اختيار المدرسة الرابعة والثلاثين في حي

النسيم بالرياض، وذلك لأن شريحة الطالبات تمثل نسبة غالبة في المجتمع من حيث المستوى الاقتصادي، والاجتماعي، والثقافي.

٧ – تم الاستعانة بمعلمة العلوم في المدرسة، وتمت خطوات التطبيق على النحو التالي:

أ – قامت الباحثة بالتنسيق مع المعلمة على تقديم تدريس الوحدة المختارة في بداية الفصل الثاني لكل من فصلي المجموعة الضابطة وذلك لضمان عدم انتقال أنشطة مهارات التفكير الناقد في طريقة الدمج إلى المجموعة الضابطة مما قد يؤثر على نتائج البحث. قامت المعلمة بالتدريس لمدة أربعة أسابيع، وبحضور الباحثة أحيانا، مع تطبيق أدوات الدراسة قبلياً وبعدياً على الطالبات.

ب – حضرت الباحثة والمعلمة بعد الانتهاء من المجموعة الضابطة «دورة دمج مهارات التفكير الإبداعي والناقد بالمنهج المدرسي» مع د. روبرت سوارتز التي قدمها في الرياض (٩ – ١١ مارس ٢٠١٠). ولقد استفسرت الباحثة عن «الانتقال المباشر لأثر التدريب» وهل يمكن أن يكون واجباً يعطى للطالبة، وكانت إجابة د. سوارتز بأن الانتقال المباشر لأثر التدريب يكون بعد أسبوع من التدريب على المهارة. أما «التعزيز اللاحق» فيقدم بعد ستة أشهر من التدرب على المهارة. كما لاحظت الباحثة في أوراق العمل المقدمة في دورة «دمج مهارات التفكير» مع د. سوارتز عدم الإشارة إلى مرحلة «تطبيق التفكير»، ولكن الباحثة طبقتها في بعض الدروس كواجب منزلي كمزيد من التدريب على المهارة العقلية لكل طالبة بشكل فردي للتأكد من استيعاب خطوات تطبيق المهارة بشكل صحيح وذلك من خلال استخدام الطالبة المنظم البياني المصاحب للمهارة.

ج – بعد الانتهاء من المجموعة الضابطة، قامت الباحثة مع معلمة الفصل بتدريس فصلي المجموعة التجريبية لمدة أربعة أسابيع، مع تطبيق أدوات الدراسة قبلياً وبعدياً على الطالبات.

٨ – قامت الباحثة بتصحيح إجابات الطالبات في الاختبارين ورصد النتائج، وتحليلها إحصائياً باستخدام برنامج SPSS.

نتائج الدراسة: تحليلها ومناقشتها

فيما يلي التحليل الإحصائي لنتائج الدراسة:

ينص الفرض الإحصائي الأول على أنه «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل البعدي».

الجدول رقم (٤). الفرق بين درجات متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية باستخدام اختبار «ت» في اختبار التحصيل البعدي

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	
الضابطة	٥٠	٥٦,١٦	١٦,٠٤	٠,٩٧٧	٠,٣٣١	غير دال
التجريبية	٥٠	٦٠,٠٠	٢٢,٦٨			

يتضح من الجدول رقم (٤) أن قيمة (ت = ٠،٩٧٧) غير دالة إحصائياً (عند مستوى < ٠،٠١) مما يدل على صحة الفرض الأول. ويمكن تفسير ذلك في ما يلي:

في كلتا المجموعتين التجريبية والضابطة، كان دور الطالبة نشطا في عملية التعلم، وكانت أسئلة المناقشة من مستويات عليا، بالإضافة إلى أوراق العمل والأنشطة الفردية والجماعية، كذلك استخدام مختلف المعينات السمعية والبصرية. في المجموعة الضابطة كانت المعلمة توفر كثيراً من أنشطة التعليم والتعلم أثناء تدريس المحتوى العلمي. وفي المجموعة التجريبية كانت طريقة الدمج تركز على استخدام الطالبة للمنظمات البيانية التي تساعدها على استيعاب المفاهيم العلمية وتحليل القضايا الموجودة في المحتوى العلمي بشكل أفضل. كل ذلك كان له دور في عدم وجود فرق إحصائي بين المجموعتين في اختبار التحصيل البعدي.

ولكن عند عمل مقارنة في الفرق بين درجات الطالبات في اختبار التحصيل القبلي والبعدي، في المجموعتين التجريبية مع الضابطة كانت النتيجة كالتالي:

الجدول رقم (٥). الفرق بين درجات متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية باستخدام اختبار «ت» في الفرق بين اختبار التحصيل القبلي والبعدي.

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	
الضابطة	٥٠	٣١،٤٨	١٣،٨٤	٢،٠٨٤	٠،٠٤	دال
التجريبية	٥٠	٣٧،٨٠	١٦،٣٧			

يتضح من الجدول رقم (٥) أن قيمة (ت = ٢،٠٨٤) دالة إحصائياً (عند مستوى < ٠،٠١) لصالح المجموعة التجريبية في الفرق بين الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي، وهذا يدل على أن دمج مهارات التفكير الناقد أثناء تدريس المحتوى العلمي ساعد الطالبة على رفع مستواها في اختبار التحصيل. ويمكن تفسير ذلك بأن الأنشطة التي تقدم في أثناء الدرس للتدرب على مهارة التفكير الناقد ساعدت الطالبة على استيعاب المفاهيم بشكل أفضل، كما كان لها أثر في تنمية مهارات التفكير عند الطالبة وخصوصاً أن بعض أسئلة اختبار التحصيل كانت في مستوى التحليل والتقييم مما جعل الفرق بين اختبار التحصيل القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية يكون أكبر من الفرق في المجموعة الضابطة.

كما ينص الفرض الإحصائي الثاني على أنه «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعتين التجريبيتين والضابطة في اختبار التفكير الناقد البعدي».

الجدول رقم (٦). الفرق بين درجات متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية باستخدام اختبار «ت» في اختبار التفكير الناقد البعدي

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	
الضابطة	٥٠	٥٧،١٦	١٠،٩٨	٢،٦٠٧	٠،٠١١	دال
التجريبية	٥٠	٦٢،٨٤	١٠،٧٩			

يتضح من الجدول رقم (٦) أن قيمة (ت = ٢,٦٠٧) وهي دالة إحصائياً (عند مستوى < ٠,٠١) لصالح المجموعة التجريبية مما يعني رفض الفرض الثاني وقبول الفرض البديل: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار التفكير النقدي البعدي. ويمكن تفسير ذلك بأن تدريب الطالبة في المجموعة التجريبية على عدد من مهارات التفكير الناقد المدمجة مع دروس العلوم، مثل مهارة المقارنة، السبب والنتيجة، الاستنتاج، وتحديد علاقة الجزء بالكل، واتخاذ القرار، قد ساعد على تحسن مهارات التفكير الناقد لدى الطالبة في المجموعة التجريبية.

كما ينص الفرض الإحصائي الثالث على أنه «لا يوجد ارتباط بين درجة الطالبة في الاختبار التحصيلي البعدي ودرجة الطالبة في اختبار التفكير الناقد البعدي».

وباستخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation لمعرفة قيمة الارتباط بين درجة الطالبة في الاختبار التحصيلي البعدي ودرجة الطالبة في اختبار التفكير الناقد البعدي، وجد أن العلاقة بين الاختبار التحصيلي مع اختبار التفكير الناقد البعدي في المجموعة التجريبية كانت ٠,٦٩٣ وفي المجموعة الضابطة ٠,٥٤٨ وفي كلتا المجموعتين تعتبر العلاقة قوية، ولكن نلاحظ أن قوة العلاقة في المجموعة التجريبية أكبر من الضابطة، وهذا يدل على أن دمج مهارات التفكير الناقد أثناء التدريس كان له أثر كبير في نمو مهارات التفكير الناقد وكذلك ارتفاع مستوى تحصيل أفراد المجموعة التجريبية وهذا يعني رفض الفرض الثالث وقبول الفرض البديل: يوجد ارتباط بين درجة الطالبة في اختبار التحصيلي البعدي ودرجة الطالبة في اختبار التفكير النقدي البعدي.

تفسير النتائج ومناقشتها

أولاً: تفسير النتائج الخاصة بأثر إستراتيجية دمج مهارات التفكير الناقد في دروس العلوم على التحصيل: نلاحظ أنه لم يكن هناك فرق دال إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل البعدي ويعود ذلك إلى دور الطالبة النشط في عملية التعلم في المجموعتين. ففي المجموعة الضابطة استخدمت المعلمة العديد من أساليب التدريس مثل التعلم التعاوني، أنشطة جماعية كعمل أبحاث، أنشطة فردية، كذلك الأسئلة كانت من مستويات عليا، بالإضافة إلى استخدام التقنية، والصور والمجسمات أثناء عملية التدريس. كل ما سبق جعل النتيجة متوقعة للباحثة بعد مشاهدتها للمعلمة مع المجموعة الضابطة، وقبل تدريس المجموعة التجريبية، وذلك لتوفر الأسباب السابقة بالإضافة إلى كتاب العلوم الجديد وما يحويه من أنشطة تجعل دور الطالبة إيجابياً في عملية التعلم. وفي المجموعة التجريبية كان التدريس من خلال الدمج يركز على التعلم التعاوني، النقاشات داخل المجموعات، استخدام الأسئلة الموجهة، استخدام

المنظمات البيانية، القراءة الموجهة، تقديم أنشطة لتنمية مهارات التفكير المختلفة، بالإضافة إلى استخدام مختلف الوسائل والعينات والمواد والعروض التقديمية التي تجعل دور الطالبة نشطاً أثناء عملية التعلم.

ولكن الملاحظ أن هناك تحسناً دالاً إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية في الفرق بين الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي. ويمكن تفسير ذلك بأن استخدام دمج مهارات التفكير الناقد مثل المقارنة، السبب والنتيجة، والاستنتاج، وتحديد علاقة الجزء بالكل، واتخاذ القرار، مجتمعة بالإضافة لقيام الطالبة بالعديد من أنشطة التعليم، والتعلم أثناء دراسة الوحدة جعل اكتسابها للمحتوى العلمي في المجموعة التجريبية أفضل. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (فتح الله، ٢٠٠٩)، ودراسة (قطيط، ٢٠٠٨) اللتين توصلتا إلى فاعلية طريقة الدمج في التحصيل واكتساب المفاهيم لصالح المجموعة التجريبية في كل منها. كما تتفق مع دراسة (إبراهيم، ٢٠٠٩)، ودراسة (الخالدي، ٢٠٠٦) اللتين توصلتا إلى فاعلية التعلم التعاوني، وإستراتيجية اتخاذ القرار في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية في كل منها، وذلك لأن التعلم التعاوني كان من ضمن أساليب التعلم المستخدمة في طريقة الدمج، وكذلك فإن إستراتيجية اتخاذ القرار هي من ضمن مهارات التفكير الناقد التي تم دمجها أثناء تدريس المحتوى العلمي. وهذا تأكيد على ما أشار إليه سوارتز وآخرون (Swartz et al. 1998, 11) بأنه «كلما تم الدمج بين عمليات التفكير وبين المحتوى العلمي زاد تفكير الطلاب بالمادة المتعلمة».

ثانياً: تفسير النتائج الخاصة بأثر إستراتيجية دمج مهارات التفكير الناقد في دروس العلوم على التفكير الناقد. نلاحظ تفوق المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الناقد، ويعزى ذلك للأنشطة المختلفة التي تقوم بها الطالبة أثناء التدرب على المهارة، وأساليب التعليم والتعلم التي تنمي مهارات التفكير مثل، أسئلة عالية المستوى، العصف الذهني، التأمل في بعض القضايا وتحليلها، والبحث عن الخيارات العديدة وتقييمها عند اتخاذ القرار. يضاف إلى ذلك فإن توفر مناخ تعليمي مشجع على طرح الأفكار والحقائق ونقدها باستخدام التفكير المنطقي، والمناقشات مع الزميلات أثناء أنشطة التعلم التعاوني، جميعا ساهمت بتفوق المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الناقد. هذه النتائج تتفق مع دراسة (فتح الله، ٢٠٠٩)، ودراسة (عبد الرؤف، ٢٠٠٩)، ودراسة (رواشدة والوقفي، ٢٠٠٨)، ودراسة (إبراهيم، ٢٠٠٩)، ودراسة (الخالدي، ٢٠٠٦).

ثالثا: تفسير نتائج الفرض الثالث الذي يوضح نوع العلاقة الارتباطية بين درجة الطالبة في الاختبار التحصيلي البعدي ودرجة الطالبة في اختبار التفكير الناقد. نجد أنه توجد علاقة طردية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التفكير الناقد والتحصيل في مادة العلوم حيث كانت درجة العلاقة ٠،٦٩٣، وهذا يتفق مع

دراسة (صقر، ٢٠٠٠)، ودراسة (الخالدي، ٢٠٠٦). ويمكن تفسير ذلك بأن استخدام التعلم التعاوني، والمنظمات البيانية، والنقاشات الجانبية، والقراءة الموجهة، وتحديد الأسباب والنتائج، وغيرها من أنشطة التحليل والمقارنة، جميعها ساعدت الطالبة على استيعاب المفاهيم والتحصيل بشكل أفضل. كما أن الأنشطة التي قدمت في أثناء الدرس للتدرب على التفكير الناقد كان لها أثر في تنمية مهارات التفكير الناقد عند الطالبة وخصوصاً أن بعض أسئلة اختبار التحصيل كانت في مستويات التحليل والتقييم.

مما سبق يتضح أنه يمكن تدريب طالبات هذه المرحلة على مهارات التفكير الناقد من خلال استخدام إستراتيجية الدمج مع المحتوى العلمي وذلك بتوفير مناخ تعليمي مشجع ومحفز داخل المدرسة، كذلك تدريب المعلمة على التدريس من خلال طريقة الدمج، مع توفير المواد والأدوات والتقنية اللازمة التي تساعد على القيام بأنشطة التعليم والتعلم.

التوصيات

١ — تدريب المشرفين التربويين على طريقة دمج مهارات التفكير بمنهج العلوم لكافة المراحل، وكيفية مساعدة المعلمين على استخدام طريقة الدمج في التدريس.

٢ — تهيئة المناخ التعليمي المناسب للحوار والنقاش داخل المدرسة حتى تستطيع طالباتنا في هذه المرحلة العقلية النمو بشكل صحيح.

كما تقترح الباحثة إجراء أبحاث أخرى لمعرفة أثر دمج مهارات التفكير الناقد في دروس العلوم على التلميذات في المرحلة الابتدائية.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبا الخيل، آمنة عبد العزيز. *فعالية برنامج المفكر البارع Master Thinker لتعليم التفكير في تنمية سلوك حل المشكلات لدى عينة من طالبات كلية إعداد المعلمات بمحافظة جدة.* رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بجدة، الأقسام الأدبية، ٢٠٠٤م.

إبراهيم، عطيات محمد يسن. «أثر إستراتيجية التعلم التعاوني الاستقصائي في تدريس العلوم على تنمية التحصيل والتفكير الناقد لدى تلميذات الصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية». *مجلة التربية العلمية*، المجلد (١٢)، العدد (٤)، (٢٠٠٩م)، ص ٤٣ — ٧٧.

إبراهيم، مجدي عزيز. *التفكير من منظور تربوي.* ط١. القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٥م.

أبو جادو، صالح محمد علي ونوفل، محمد بكر. *تعليم التفكير النظرية والتطبيق.* ط١. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ٢٠٠٧م.

أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال. *مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية*. ط١. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩١م.

البكر، رشيد النوري. *تنمية التفكير من خلال المنهج المدرسي*. ط٢. الرياض: مكتبة الرشد، ٢٠٠٧م.

بهجات، رفعت محمود. *الإثراء والتفكير الناقد، دراسة تجريبية على التلاميذ المتفوقين بالتعليم الابتدائي*. ط٢. القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٥م.

جابر، جابر عبد الحميد وهندام، يحيى حامد. *اختبار التفكير الناقد (واطسون – جليسر)*. القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٩٥م.

جروان، فتحي عبد الرحمن. *تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات*. ط١. عمان: دار الكتاب الجامعي، ١٩٩٩م.

الخالدي، حمد بن خالد. «فعالية إستراتيجية اتخاذ القرار في تدريس العلوم على التحصيل والتفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية». *مجلة التربية العلمية*، المجلد (٩)، العدد (٣)، (٢٠٠٦م)، ص ١٠١ – ١٢٠.

دي بونو، ادوارد. *تعليم التفكير*. ترجمة: عادل عبدالكريم ياسين وآخرون. ط١. دمشق: دار الرضا للنشر، ٢٠٠١م.

الراجح، نوال محمد عبد الرحمن. *فاعلية برنامج مقترح في الحاسب الآلي لتنمية التفكير الناقد والتحصيل في الرياضيات لدى طالبات الصف الثاني الثانوي*. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية، جامعة الرياض للبنات، ٢٠٠٢م.

رضوان، إيزيس. «دراسة تجريبية لفعالية برنامج في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية جامعة عين شمس». *دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس*، العدد (٦٦)، (٢٠٠٠م)، ص ٣ – ٣٤.

رواشدة، إبراهيم فيصل والوقفي، عمران جمال. «أثر تدريس العلوم بالدمج والفصل بين كل من المحتوى المعرفي ومهارات التفكير في تطوير التفكير الناقد لطلبة الصف السابع الأساسي». *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، البحرين، المجلد (٩)، العدد (٣)، (٢٠٠٨م)، ص ٣٥ – ٥٧.

زيتون، حسن حسين. *تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة*. ط١. القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٣م.

السرور، ناديا هايل. *تعليم التفكير في المنهج المدرسي*. ط١. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع، ٢٠٠٥م.

سوارتز، روبرت وساندرا، بارکس. *دمج مهارات التفكير الناقد والإبداعي في التدريس. دليل*

تصميم التدريس. ترجمة: عماد أحمد أبو عياش، وفاطمة يوسف البلوشي. أبو ظبي: مركز إدراك، ٢٠٠٣م.

السيد، ماجدة مصطفى. «فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالب المعلم بميدان التربية الفنية وأثره على بعض نواتج العملية التعليمية لدى التلاميذ». *دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس،* العدد (٧١)، (٢٠٠١م)، ص ١٨٣ — ٢٢١.

شبيب، بارعة. *فاعلية برنامج كورت في تنمية التفكير الإبداعي دراسة تجريبية في الصف الثاني الإعدادي.* رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا، ٢٠٠١م.

الشرقي، محمد راشد. «التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض وعلاقته ببعض المتغيرات». *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، البحرين، المجلد (٦)، العدد (٢)، (٢٠٠٥م)، ص ٩٠ — ١١٦.

شوارتز، روبرت ودي إن، بيركـز. *تعليم مهارات التفكير القضايا والأساليب.* ترجمة: عبدالله النافع آل شارع وفادي وليد دهان. الرياض: النافع للبحوث والاستشارات التعليمية، ٢٠٠٣م.

صقر، محمد حسين سالم. «فعالية استخدام الأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا في تدريس الفيزياء على التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية». *مجلة التربية العلمية*، مصر: جامعة عين شمس، المجلد (٣)، العدد (٣)، (٢٠٠٠م)، ص ٣٩ — ٦٨.

العاني، سناء. *التفكير النقدي مهارة القراءة والتفكير المنطقي.* ط٢. العين: دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠٦م.

عبد الرءوف، عزت. «أثر تعليم بعض مهارات التفكير لبرنامج كورت بطريقتي (الدمج مقابل الفصل) في مادة الأحياء على التفكير الناقد وإدراك العلاقات بين المفاهيم ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي». *المؤتمر العلمي الحادي والعشرون، تطوير المناهج الدراسية بين الأصالة والمعاصرة. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس،* (٢٠٠٩م)، ص ٩٨٤ — ١٠٢٣.

عبد الكريم، سعد خليفة. «فعالية برنامج مقترح في تعليم بعض موضوعات وقضايا الهندسة الوراثية والاستنساخ المثيرة للجدل في تنمية التحصيل والتفكير الناقد وبعض القيم المرتبطة بأخلاقيات علم الأحياء لدى الطلبة الهواة بالمرحلة الثانوية العامة بسلطنة عمان». *المؤتمر العلمي السابع، نحو تربية علمية أفضل. الجمعية المصرية للتربية العلمية،* (٢٠٠٣م)، ص ١١٥ — ١٧٠.

عبيد، وليم وعفانة، عزو. *التفكير والمنهاج المدرسي*. ط١. الكويت: مكتبة الفلاح، ٢٠٠٣م.

العتوم، عدنان وآخرون. *تنمية مهارات التفكير*. عمان: دار المسيرة، ٢٠٠٧م.

عجوة، عبد العال حامد والبنا، عادل السعيد. *اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد*. الإسكندرية: المكتبة المصرية للنشر والتوزيع، ٢٠٠٠م.

عربيات، بشير محمد ومزاهرة، أيمن سليمان. *التربية البيئية*. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع، ٢٠٠٩م.

عقل، محمود عطا حسين. *النمو الإنساني الطفولة والمراهقة*. ط٤. الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع، ١٩٩٧م.

فتح الله، مندور عبدالسلام. «أثر إستراتيجية خرائط التفكير القائمة على الدمج في تنمية التحصيل في مادة العلوم والتفكير النقد والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية». *رسالة الخليج العربي*، العدد (١١١)، (٢٠٠٩م)، ص ٥٣ – ١٠١.

قاضي، جورج. *موسوعة بيئتنا*. بيروت: عويدات للنشر والطباعة، ٢٠٠٨م.

قطيط، غسان يوسف. «أثر دمج مهارات التفكير في المحتوى في اكتساب المفاهيم الفيزيائية والاتجاهات العلمية لدى طلاب المرحلة الأساسية في الأردن». *مجلة التربية العلمية*، المجلد (١٠)، العدد (٤)، (٢٠٠٧م)، ص ١٤٣ – ١٦١.

اللجنة الوطنية. *الأمانة العامة للجنة الوطنية السعودية للتربية والثقافة والعلوم*. الرياض، د.ن، ٢٠٠٨م.

اللقاني، أحمد حسين والجمل، علي. *معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس*. ط١. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٦م.

المحيسن، إبراهيم عبد الله. تدريس العلوم تأصيل وتحديث. الرياض: مكتبة العبيكان، ١٩٩٩م.

المشيقح، لطيفة محمد رشيد. *فاعلية مدخل التحليل الأخلاقي في تدريس وحدة مطورة في الأحياء متضمنة بعض القضايا الجدلية في تنمية فهم هذه القضايا والتفكير الناقد والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الثاني الثانوي العلمي*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بالرياض، ٢٠٠٦م.

ناسيتش، جيرالد. *تطبيق التفكير الشامل، دليل للتفكير النقدي عبر المنهاج المدرسي*. ترجمة: راتب جليل صويص. بيروت: الدار العربية للعلوم، ٢٠٠٦م.

النجار، حسين عبد المجيد. *فاعلية برنامج كورت في تعليم التفكير عند عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، ١٩٩٤م.

النجدي، أحمد وسعودى، منى وراشد، على. *اتجاهات حديثة في تعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية.* ط١. القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٥م.

نشرة من الإدارة العامة للنظافة بمدينة الرياض.

اليماني، مها عبد الجبار. *فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات تدريس التفكير والاتجاه نحوه لدى معلمات العلوم.* رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الرياض للبنات، ٢٠٠٥م.

ثانياً: المراجع الإنجليزية:

Ai – Choo Ong and Borich,G. *Teaching strategies that promote thinking. Models and curriculum approaches.* McGraw – Hill education, Singapore. 2006.

Barnet, S, and Bedau, H. *Critical thinking, reading, and writing.* A Brief Guide to argument. Sixth edition, Bedford / St. Martins, Boston, New York. 2008.

Costa, Arthur L. *Developing minds.* A resource book for teaching thinking. Third edition, Association for supervision and curriculum development. Virginia, USA. 2001.

De Bono, E. *Thinking Course.* MICA Management Resources (UK) Inc. 1994.

Facione, P. *The Delphi Report.* The California academic press, USA. 1990.

Friedman, L. *Pollution.* Greenhaven press, USA. 2008.

Gadzella, B, Stacks, J, Stephens, R, Masten, W. *Watson – Glaser Critical Thinking Appraisal, Form – S for education majors.* Journal of instructional psychology, vol, 32, no 1, 2005.

Herr, N. *The source book for teaching science.* Strategies, activities, and instructional resources. Jossey – Bass, A Wiley imprint, CA, USA. 2008.

Melchior, Timothy M, Kaufold, Robert E, and Edwards, Ellen *Using CORT Thinking in schools.* Education Leadership, vol.45, Issue 7, (1988). P32 – 33.

Moore, B, and Parker, R. *Critical thinking.* Ninth edition, McGraw – Hill, New York. 2009.

National wildlife federation, *Nature Scope, Pollution, Problems and solutions.* McGraw – Hill, New York. 1998.

Paul, R and Elder, L. *Critical Thinking. Tools for taking charge of your learning and your life.* Pearson prentice hall, Ohio, USA. 2006.

Paul, R and Elder, L. *Critical Thinking. Concepts and Tools.* Fifth edition, Foundation for critical thinking press, USA. 2008.

Paul, R., Binker, A., Martin, D., Vetrano, C., and Kreklau, H. *Critical thinking handbook: 6th – 9th Grades.* A guide for remodelling lesson plans in language arts, social studies and science. Foundation for critical thinking , USA. 1995.

Swartz, R., Fischer, S., parks, S. *Infusing the teaching of critical and creative thinking into secondary science.* Critical thinking books and software, USA. 1998.

The Influence of Infusing Critical Thinking Skills with Science Classes on Achievement and Enhance Critical Thinking on 7th Grade Students

Mayy Omar Abdulaziz Alsebail
Assistant Professor, Science Education, Princess Nora Bint Abdulrahman University
Al Riyadh , Kingdom of Saudi Arabia, p.o box: 3004, Postal Code:13216/7208
E-mail: malsebail@hotmail.com
(Received 2/1/1433H; accepted for publication 26/3/1433H.)

Key words: Infusing - critical thinking skills - science classes.
Abstract. This study aimed to measure the influence of infusing some critical thinking skills with science classes on achievement and enhance critical thinking on students of secondary school level.

To achieve this goal the researcher developed an achievement test and a critical thinking test. The result of this study shows that:

There are statistical differences between the two groups, in the differences between the prior and post achievement test in favor of the experimental group.

There are statistical differences between the prior and post critical thinking test in both two groups.

There is a positive direct correlation between critical thinking skills training and enhance in achievement test in science class.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٣)، ص ص ١٠٦١-١٠٨٩، الرياض (١٢٠١٢م/١٤٣٣هـ)

فاعلية حقيبة تعلُّمية قائمة على إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة لتنمية التحصيل المعرفي والاتجاه نحوها لدى عضوات هيئة تدريس اللغة العربية

وفاء حافظ عشيش العويضي

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد بكلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز

جدة، المملكة العربية السعودية، ص ب ١٢١٩٩٦ الرمز ٢١٣٢٢

Email: Dr.wafaa – alowidy@hotmail.com

(قدم للنشر في ١٣/١/١٤٣٣هـ؛ وقبل للنشر في ٦/٤/١٤٣٣هـ)

الكلمات المفتاحية: حقيبة تعلُّمية، التحصيل المعرفي، إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة، الاتجاه.

ملخص البحث. هدف البحث نحو قياس فاعلية حقيبة تعلُّمية قائمة على إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل المعرفي لدى أستاذات قسم اللغة العربية وتنمية اتجاهاتهن نحوها.

وبلغت عينة البحث (٢٥) أستاذةً من هيئة التدريس بقسم اللغة العربية، لذا أعدت الباحثة حقيبة تعلُّمية قائمة على إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة واستخدمت المنهج التجريبي للعينة الواحدة ولمعرفة فاعليتها تم تطبيق أدوات البحث قبل وبعد التجربة على العينة، وتكونت أدوات البحث من: اختبار التحصيل المعرفي ومقياس الاتجاه نحو إستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة، وبعد إجراء المعالجات الإحصائية دلّت نتائج البحث على فاعلية الحقيبة التعلُّمية في تنمية التحصيل المعرفي والاتجاه نحو إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة حيث بلغت قيمة مربع إيتا لاختبار التحصيل (٠,٩٨)، وبالنسبة لمقياس الاتجاه بلغ (٠,٩٤).

ومن أهم توصيات البحث: تزويد الأساتذة في بقية الأقسام بالحقيبة التعلّمية لتقابل خصائص ذكاءات الطلاب والطالبات المتعددة، وأن يراجع نظام التعليم بالجامعات إستراتيجيات التدريس المستخدمة بها وربطها بالاتجاهات التربوية الحديثة، سواء كانت تتبنى الاتجاه السلوكي أو الاتجاه المعرفي أو الاتجاه الإنساني، وتبني إستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة واقترح دراسة فاعلية التعليم باستخدام إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة في بقاء أثر التعلّم لدى طلاب الجامعة ودافعيتهم نحو التعلّم.

المقدمة

تعد نظرية الذكاءات المتعددة من النظريات التربوية ذات الأثر الفاعل في مجال التربية والتعليم وتتجلى فوائـدها في نـواح متعـددة، منهـا: تقـديم إسـتراتيجيات جديـدة للتعليم تقـوم علـى إشـباع حاجـات المـتعلمين ورعايـة الموهـوبين، وتصـميم مقاييس تربوية جديدة للكشف عن القدرات العقلية الكامنة لدى المتعلمين.

ويرجع الفضل في تحديد معالم نظرية الـذكاءات المتعـددة إلى العـالم «هـاورد جـاردنر» H.Gardner في عـام ١٩٨٣م حيث اعتبر الـذكاء طاقة دينامكية نامية يتطور وينمو طبقاً للتفاعلات المؤثرة بعد أن كـان مجرد قدرة عامة ثابتة وموروثة؛ وقـد جرت مناقشـات جـادة بـين علمـاء النظريـة: هـاورد جـاردنر وسبنسـر كاجـان وروبرت سلويستر بغرض الكشف عـن الصـورة الـتي تكون داخل المخ البشري حين يقـوم الإنسـان بممارسـة العديـد مـن الأنشـطة المتنوعـة والأنشـطة العقليـة، والكشف عن المناطق التي يتركز فيها الذكاءات المتعددة داخل المخ البشري (حسين، ٢٠٠٣م)، وقـد أسهمت الأبحاث التي أجريت على المخ البشري في تقـديم دعـم قوي لنظرية الذكاءات المتعددة لأنها فسرت عمل المخ: كيف يعمـل؟ وكيف يتعلم الفرد؟ فعلى سبيل المثال أشـارت أبحـاث هـاورد جـاردنر إلى أن الأشـخاص العاديين تتشكل لديهم على الأقل سبعة عناصر مستقلة من عناصر الـذكاء الإنجازي تحدث عنهـا عـام ١٩٨٣م في كتابه: *أطر العقـل*: «*Frames of mind*» بيّن فيـه أن كـل شـكل مـن أشـكال الـذكاء يشـغل حيـزاً معينـاً في الدماغ، ثم عرض براهين مقنعة تثبت أن لدى الإنسـان عـدة كفـاءات ذهنيـة مستقلة نسبياً سمّاهـا «الـذكاءات الإنسانية». كما بين أنه من الصعب تجاهـل وجـود أنـواع متعددة للذكاء ومستقلة عـن بعضـها البعض نسبياً وأن بوسـع الفـرد وكـذا محيطه الثقـافي أن يقـوم بتشكيلها أو تكييفهـا جميعـاً بطـرق متعـددة (Gardner, 1997). ثـم توصـل في عـام (١٩٩٩م) إلى إثبـات أن كـل ذكـاء مـن الـذكاءات المتعـددة: اللغـوي / اللفظـي، الرياضـي / المنطقـي، المكـاني / البصـري، الجسـمي / الحركـي، الاجتمـاعي / البـين شخصـي، الـذاتي / الشخصـي، الإيقاعي / الموسيقي، البيئي/ الطبيعي يمكـن أن يعـبر عنـه رمزيـاً؛ لأن لكـل ذكـاء أنسـاقه وسماتـه الرمزيـة الفريدة، واستمر في إجراء الدراسات النظرية التجريبية على نظريته؛ مما فتح المجال أمـام إبـداعات المتعلمين في جوانب مختلفة تتلاءم مع قدراتهم الذكائية الكامنة الـتي تحتاج إلى تحسين وتطور(عفانة والخزندار، ٢٠٠٣م).

ومـن الملاحـظ أن الممارسـات التربويـة تسـتخدم أساليب تعليمية محدودة تتفق مـع الخصـائص الشخصـية للأستـاذ، ممـا يفوّت على الطلاب فرص التعلّم وفـق طرقهم وأساليبهم الخاصة؛ وانطلاقا من نتائج الأبحـاث في مجـال الفـروق الفرديـة ونـواتج أبحـاث الـدماغ أصبح جليا أن الطلاب يمتلكون قـدرات متنوعـة تفـرض علـى التربـويين ومتخـذي القـرار التعامـل معهـا بجديـة علـى

أساس التعددية في القابليات الذهنية (نوفل، ٢٠٠٧م) واعتبار ما ذكره جاردنر من أن أسمى هدف للتعليم هو إعداد الطالب للنجاح خارج المدرسة، وهذا يعني إعداده لكافة المهارات الموجودة في المجتمع التي تتناسب مع قدراته وميوله؛ لذا يجب العمل الجاد لتطوير إستراتيجيات التدريس المستخدمة باعتبارها عاملًا أساسيًا من العوامل المكونة للمناهج الدراسية (قوشحة، ٢٠٠٣م) واستمر تأثير نظرية الذكاءات المتعددة ينعكس على إستراتيجيات التدريس التي يستخدمها الأساتذة في حجرات التعليم لرفع مستوى تحصيل ودافعية الطلاب نحو التعلّم؛ فظهرت عدة دراسات أجنبية تناولت نظرية الذكاءات المتعددة بالدراسة النظرية والتطبيق التجريبي في تخصصات مختلفة، أسفرت عن فاعلية الإستراتيجيات القائمة على نظريات الذكاءات المتعددة وما تتضمنه من أنشطة وأساليب تعليمية كدراسة كارين (Karen,2001) ودراسة لوي وزملائه (Lowe, et al, 2001)، ودراسة هيرب وزملائه (Herbe, et al,2002)، ودراسة هانلي وزملائه (Hanley, et al ,2002)، ودراسة كل من كلوك وهيس (Cluck & Hess,2003) ودراسة نولين (Nolen,2003)، ودراسة بورمان وإيفايز (Burman &Evans,2003)، ودراسة أولير (Uhlir,2003).

وتعتقد الباحثة أنه أصبح من الضروري على أنظمة التعليم بالجامعات مراجعة إستراتيجيات التدريس التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في تعليم الطلاب والطالبات، بحيث يكونون على وعي تام بالاتجاهات الأساسية الثلاث التي تقوم عليها إستراتيجيات التدريس وهي: الاتجاه السلوكي، والاتجاه المعرفي، والاتجاه الإنساني، وفيما يلي توضيح لها (نوفل، ٢٠٠٧):

أولاً: الإستراتيجيات السلوكية

Behavioral Strategies

هي إجراء أو مجموعة من الإجراءات أو السلوكات المحددة والقابلة للقياس والملاحظة، وتتمثل أهداف هذا النوع من الإستراتيجيات في تعديل السلوك غير المناسب، والعمل على تعليم سلوكات مرغوبة وتشير الدراسات والبحوث المتعلقة بالإستراتيجيات السلوكية إلى أهمية تعليم وتعلّم هذه الإستراتيجيات من قبل المعلم والمتعلّم لفهم مبادئ التعزيز، وتقليل الحساسية، وتحديد السلوكات، وتحديد التعزيز ذي المعنى بالنسبة للمتعلّم، كما تفيد الأبحاث المتعلقة بتوظيف الإستراتيجيات السلوكية فاعليتها مع المتعلّمين الذين يواجهون صعوبات في الأساليب اللفظية والتعاقد والتدعيم وتقليل الحساسية التدريجية.

ثانياً: الإستراتيجيات المعرفية

ognitive Strategies

ظهرت كرد فعل على سلطوية الإستراتيجيات السلوكية؛ حيث تبنت الإعلاء من دور العمليات المعرفية لدى المتعلم في مقابل تركيز الإستراتيجيات السلوكية على السلوك الظاهر والقابل للقياس، فهي

طرق تُرمّز بوساطتها المعلومات ويتم تخزينها ومن ثم استرجاعها، ويمن تعريفها على أنها طريقة لتنظيم المعلومات من أجل تخفيض تعقيدها، أو دمج المعلومات في البناء المعرفي المتوافر لدى الفرد في الدماغ بهدف استخدامها لاحقاً.

ثالثاً: الإستراتيجية الإنسانية

ظهرت نتيجة إغفال الجانب الانفعالي لدى الفرد من قبل كل من الاتجاه السلوكي والمعرفي، وهي تدعو إلى احترام قدرات الفرد وأنسنة التعلّم والأخذ في الاعتبار الحالة الانفعالية للمتعلّم؛ وفي هذه الإستراتيجية تعمل الانفعالات كمحددات لمجموعة من العوامل التعليمية: طبيعة تعلّم الموضوع، الاتجاهات نحو الموضوع، طبيعة الحقائق والمعلومات المتوفرة في الموضوع قيد التعلّم ومدة احتفاظ المتعلّم بالمعلومات، ويعتقد أنصار هذه الإستراتيجية أنه لا يمكن للمتعلمين أن يفهموا موضوعاً معيناً دون أن تكون لديهم مشاعر نحوه؛ لأن الحقيقة ليست مقنعة للدماغ حتى يشعر أنها الحقيقة؛ لذلك فإن التعلّم بدون انفعالات يعدُّ تعلماً ناقصاً.

وتعتقد الباحثة أن التعمق في دراسة نظرية الذكاءات المتعددة ووصف إستراتيجيات التدريس القائمة عليها سيسهم في توسيع حصيلة الأساتذة عن الأساليب والأدوات والإستراتيجيات التي تثير عقول الطلاب والطالبات بمرحلة التعليم الجامعي وفق أنواع الذكاءات المتعددة لديهم، وقد حددت دراسة (عز الدين، والعويضي، ٢٠٠٦م) مؤشرات أساليب تعلّم الطالبات في مرحلة التعليم الجامعي لكل نوع من أنواع الذكاءات في ما يلي:

بالنسبة للذكاء اللغوي / اللفظي تظهر مؤشراته في سلوكات وميول الطالبات كما يلي: تتواصل مع الآخرين بطريقة لفظية وكتابية راقية، تستمتع بقراءة الكتب والملصقات، تستمتع بألعاب الكلمات المتقاطعة، تكتب أشياء تفتخر بها ويقدرها الآخرون كما يسألها الناس غالباً عن معاني الكلمات؛ لأن حصيلتها اللغوية كبيرة، تستمتع بدراسة اللغة العربية والمواد الاجتماعية واللغة الإنجليزية، تتمتع بذاكرة جيدة للأسماء والتواريخ والأماكن، تتضمن محادثاتها إشارات متكررة للأشياء التي قرأتها أو سمعتها، تسمع وتكتب وتقرأ خلال الدرس، تهتم بزيارة المكتبات والاطلاع على الكتب الجديدة.

أما بالنسبة للذكاء المنطقي /الرياضي فتظهر مؤشراته في سلوكات وميول الطالبات كما يلي: تستطيع حساب الأرقام في عقلها بسهولة، تريد أن تفهم دائماً كيف تعمل الأشياء، تستمتع بممارسة الألعاب والألغاز الرياضية، تفضل الرياضيات والإحصاء على المواد الدراسية الأخرى، تستمتع بتنظيم الأشياء من حولها في فئات وتسلسلات هرمية أو أنماط منطقية، تجيد بسهولة وضع تفسيرات منطقية لكل شيء تقريباً، تستطيع حل المشكلات الرياضية التي تتطلب تفكيراً منطقياً، تستمتع باستخدام الحاسب

الآلي وخاصة برنامجي الإكسل والأكسس، تشعر بالراحة عندما يتم تحديد مقدار شيء ما أو قياسه، تفضل استحداث وابتكار اللوحات والبيانات لعرض المواد الدراسية.

وبالنسبة للذكاء الإيقاعي /الموسيقي تظهر مؤشراته في سلوكات وميول الطالبات كما يلي: لديها حساسية للأصوات من حولها كما تستطيع أن تكتشف متى يكون الإيقاع والنغم غير مناسب، تقوم بتلحين القطع الأدبية التي تكلف بحفظها، تستطيع بسهولة أن تقلد بعض القرّاء في ترتيل الآيات القرآنية، تستمع إلى الأناشيد الدينية والأغاني الوطنية وغيرها عبر المذياع أو الكاسيت، تترنم وتدندن عند قيامها بعمل ما أو تعلّم شيء جديد، تستطيع استخدام الدّف في المناسبات الخاصة، أحياناً تردد أناشيد من الذاكرة، تستطيع أداء النغمة أو الإيقاع بعد سماعها مرة أو مرتين، تستطيع التعرّف على إيقاعات الأناشيد أو الأغاني المختلفة.

وبالنسبة للذكاء الحركي / الجسمي تظهر مؤشراته في سلوكات وميول الطالبات كما يلي: تستطيع تقليد حركات وإيماءات الآخرين بمهارة فائقة، تحب الأنشطة التي تعتمد على المهارات اليدوية مثل الخياطة والنقش والنجارة، تستمتع بممارسة التمرينات والألعاب الرياضية، تتبادر إلى ذهنها أفضل الأفكار عندما تكون مشاركة في أي نشاط جسمي، تفضل ممارسة الأعمال البدنية الجديدة بدلاً من مجرد القراءة عنها، تستخدم الكثير من إيماءات الرأس والإشارات باليد عندما تشرح فكرة ما، من الصعب عليها الجلوس ساكنة فترة طويلة لذا تنقر أو تتململ أو تنتفض فجأة، تحتاج إلى لمس الأشياء لمعرفة المزيد عنها، تفضل الأستاذة التي تمارس أنشطة حركية داخل الصف، تفضل الأستاذة التي تسمح لها ببناء النماذج التعليمية المناسبة للدرس.

وبالنسبة للذكاء المكاني / البصري: تظهر مؤشراته في سلوكات وميول الطالبات، كما يلي: تتذكر الأشياء بوضوح عند رؤيتها ولو لمرة واحدة، تجيد الرسم لأنها حساسة للألوان وتتأثر بمعانيها، تستمتع بحل المتاهات والألغاز البصرية، موضوعات الهندسة أسهل عندها من موضوعات الجبر والحساب، تستطيع معرفة طريقها في المنطقة غير المألوفة، تميل إلى مشاهدة الأفلام السينمائية والشرائح البصرية مثل عروض البور بوينت، تحب دراسة المادة المقروءة المزودة بالرسومات والصور، تستخلص المعاني والقوانين من الصور والرسوم أفضل من القراءة، تشعر بالارتياح عندما تعيد الأستاذة تنظيم جلوس الطالبات بحجرة الدراسة بما يدعم عملية التعلم، تحب أن تستخدم الأستاذة الرسومات والصور التوضيحية أثناء الشرح.

وبالنسبة للذكاء الاجتماعي/ البين شخصي: تظهر مؤشراته في سلوكات وميول الطالبات كما يلي: تعتبر نفسها القائدة عندما يطلب منها، لنصيحة أو الإرشاد لإنجاز مهمة ما، تحب العمل مع الآخرين في مجموعات وتسدي النصح للجميع وأيضا عندما تقع في

مشكلة تحب مناقشتها مع شخص آخر، لديها على الأقل ثلاث صديقات مقربات، تنتسب إلى نواد ولجان ومجموعات من الأقران غير رسمية، تستمتع بشرح مهارة أو نشاط لزميلاتها، تشعر براحة في الزحام وسط الناس، تبادر إلى الاشتراك في نشاطات مرتبطة بالدراسة تفرضها عليها الأستاذة، تفضل قضاء الأمسيات في نزهة أو حفلة على المكوث في البيت وحيدة، تشعر أن الآخرين يسعون إلى مصادقتها.

وبالنسبة للذكاء الذاتي / الشخصي: تظهر مؤشراته في سلوكات وميول الطالبات، كما يلي: تهتم بحضور ندوات أو دورات في تنمية الشخصية لمعرفة المزيد عن نفسها، تقضي الوقت بصورة منتظمة وحيدةً تتأمل وتفكر في قضايا الحياة المهمة، تحتفظ لنفسها بمذكرات لتسجيل الأمور الشخصية التي حدثت لها، تعرف نقاط قوتها ونقاط ضعفها بوضوح شديد، تفضل قضاء إجازة الأسبوع في مكان هادئ منعزل على قضائها في مكان مكتظ بالناس، تعتبر نفسها قوية الإرادة مستقلة الرأي، تستمتع بممارسة هواياتها بدون مشاركة الآخرين، لديها هوايات واهتمامات لا تفضل أن يعرفها أحد عنها، تستطيع أن تقدم بمفردها أنشطة متميزة مبتكرة وتعجز عن تقديمها بنفس المستوى مع مجموعة من الطالبات وتستثمر طاقاتها الإبداعية عندما تفكر جدياً في البدء بعمل خاص بها.

وبالنسبة للذكاء البيئي / الطبيعي: تظهر مؤشراته في سلوكات وميول الطالبات، كما يلي: تحب التنزه في الحدائق والنظر إلى الأشجار والأزهار والطيور، تستطيع التمييز بين الأعشاب البرية أو الزهور أو الحيوانات أو الطيور، تستمتع بأعمال تنسيق الحدائق أو صيصان الزهور، تحب جمع الصخور والقواقع وأوراق النباتات والطوابع، تهتم دائماً بمتابعة النشرات الجوية، يمكنها اكتشاف ما إذا كانت الغيوم ستمطر أم لا، كما تستمتع بتربية الحيوانات بالمنزل، وتميل دائماً إلى تصنيف الأشياء في مجموعات متشابهة، تستمتع بدراسة علم الأحياء لأنه يفسر أسرار الحياة الطبيعية، تفضل دراسة المعلومات التي توضح سبل الحفاظ على البيئة.

إن استخدام الأستاذ الجامعي لأحد مقاييس الكشف عن الذكاءات المتعددة مثل مقياس (عز الدين والعويضي، ٢٠٠٦م) سيُمكّنه من حصر أنواع الذكاءات السائدة لدى طلبته ومن ثم يستطيع أن ينتقي من الإستراتيجيات القائمة على أنواع الذكاءات المتعددة ما يتلاءم مع طبيعة المتعلمين ويجعلها منطلقاً لأنشطته التدريسية في كل مرة يدرس فيها المقرر، وبهذا الإجراء ستتخلص توصيفات المقررات الجامعية من الرتابة والتكرار وتصبح متنوعة لأنها ستكون انعكاسا حقيقيا لتنوع ذكاءات المتعلمين بالجامعة.

وقد قدم آرمسترونج (Armstrong , 2000) تصنيفا مفيدا لإستراتيجيات وأساليب التدريس المناسبة كل نوع من أنواع الذكاء المتعدد، وهي:

أولاً: الذكاء اللغوي/اللفظي (Teaching Strategies For Linguistic Intelligence) من إستراتيجياته: إستراتيجية الحكاية القصصية (Strategy Story Telling)، إستراتيجية العصف الذهني (Brain Storming)، إستراتيجية استخدام آلة التسجيل (Strategy Tape Recording) إستراتيجية كتابة اليوميات (Strategy Daily Writing)، إستراتيجية النشر (Publishing Strategy) مثل الكتابة على ورق وتصويره وتوزيعه لصحيفة الجامعة.

ثانياً: الذكاء المنطقي الرياضي (Teaching Strategies for Logical – Mathematical Intelligence) من إستراتيجياته: إستراتيجية الحسابات والكميات (Strategy Calculations and Quantifications)، إستراتيجية التصنيف والتبويب (Strategy Classifications and Categorization)، إستراتيجية موجهات الكشف أو المساعدات الذاتية (Strategy Heuristics)، إستراتيجية التفكير العلمي(Science Thinking Strategy).

ثالثاً: الذكاء المكاني أو البصري، ومن إستراتيجياته: إستراتيجية التخيل البصري (Strategy Visualization) وإستراتيجية تنبيهات اللون (Strategy Color Cues) وإستراتيجية الاستعارة (المجازات) المصورة (Picture Metaphors) وإستراتيجية رسم الفكرة (Idea Sketching) وإستراتيجية الرموز الصورية (Graphic Symbols) وإستراتيجية المنظم الشكلي (Graphic Organizer) وإستراتيجية المعرفة المكتسبة (KWL).

رابعاً: الذكاء الحركي / الجسمي: إن إستراتيجياته تحقق التكامل بين أنشطة التعلم الحركي والمواد الأكاديمية المختلفة، منها: إستراتيجية إجابات الجسم (Strategy Body Answers)، إستراتيجية المسرح الصفي (The Classroom Theater)، إستراتيجية المفاهيم الحركية (Strategy Kinesthetic Concepts)، إستراتيجية التفكير بالأيدي (Hands On Thinking) إستراتيجية خرائط الجسم (Strategy Body Maps).

خامساً: الذكاء الموسيقي أو الإيقاعي (Teaching Strategies For Musical Intelligence) ومن إستراتيجياته: إستراتيجية التراتيل، والأغاني، والإنشاد والإيقاع (Rhythms ,Songs, Raps, and Chants)، وإستراتيجية الديسكوغرافيا (جمع الأسطوانات وتصنيفها) (Strategy Discographies)، وإستراتيجية موسيقى الذاكرة الفائقة (الذاكرة الموسيقية العليا) (Strategy Memory Music Strategy) وإستراتيجية المفاهيم الموسيقية (Strategy Musical Concepts)، وإستراتيجية المزاج الموسيقي (Strategy Musical Mode).

سادساً: الذكاء البين شخصي (الاجتماعي) إستراتيجياته تركز على مهارة التواصل الاجتماعي بين الطلبة، وهي من المهارات الأساسية التي تحرص التربية

المعاصرة على إيجادها، ومن أهمها: إستراتيجية مشاركة الأقران (Strategy Peer Sharing)، إستراتيجية المجموعات التعاونية (Strategy Cooperative Groups)، إستراتيجية لوح الألعاب (Strategy Board Games)، إستراتيجية المحاكاة(Strategy Simulations)، إستراتيجية تماثيل الناس (Strategy People Sculptures).

سابعاً: الذكاء الذاتي / الضمن الشخصي (Teaching Strategies for Intrapersonal Intelligence) من إستراتيجياته: إستراتيجية تأمل الدقيقة الواحدة (Strategy One – Minute Reflection)، وإستراتيجية الروابط الشخصية (Strategy Personal Connections)، وإستراتيجية اللحظات الانفعالية (Feeling – Toned Moments Strategy)، وإستراتيجية جلسات وضع الأهداف (Goal – Setting Sessions Strategy) وإستراتيجية وقت الاختيار(Choice Time Strategy).

ثامناً: الذكاء البيئي/ الطبيعي (The Naturalist Teaching Strategies For Intelligence) يواجه النظام التقليدي للتعليم مشكلة حقيقية مع الطلبة الذين يتمتعون بذكاء بيئي، ولتفعيل هذا الذكاء يجب أن تتخذ الإجراءات التدريسية التالية:

١ – أن يتم التخطيط في المؤسسة التعليمية لتعليم الطلبة خارج قاعة الدرس في الحدائق أو أحواض الزراعة المتوفرة بحيث تكون تلك الأماكن بيئة مناسبة للتعلم والتعليم.

٢ – جلب عناصر من البيئة الطبيعية إلى داخل الحجرة الدراسية ، من أزهار طبيعية ومجففة، وحيوانات محنطة، أو زراعة بعض النباتات في أحواض متنقلة وغيرها من نماذج عناصر البيئة الخارجية ؛ ومن إستراتيجيات التدريس المناسبة للذكاء البيئي: إستراتيجية السير على الأقدام (Nature Walks Strategy)، وإستراتيجية وجود نوافذ التعلّم (windows Onto Learning) إستراتيجية النباتات كدعامات (Strategy plant as Props)، وإستراتيجية حيوانات أليفة في حجرة الدراسة (Strategy Pet – in – the – Classroom)، وإستراتيجية دراسة البيئة (Ecology Study Strategy).

ونظراً لأهمية تحديد إستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة المناسبة أساليب تعلّم الطالبات بمرحلة التعليم الجامعي وفق مؤشرات ذكاءاتهن المتعددة أجرت الباحثة دراسة قيد النشر بمجلة اليرموك، وطبقت مقياس أساليب تعلّم الطالبات وفق نظرية الذكاءات المتعددة على جميع الطالبات تخصص اللغة العربية (٦٧٣) طالبة ؛ وبعد تحديد أساليب تعلّمهنّ تم تحكيم إستراتيجيات التدريس المناسبة لتدريسهن بالجامعة ؛ فأظهرت نتائج التحكيم الموافقة على معظم الإستراتيجيات بنسبة ١٠٠٪، وبنسبة ٦٠٪ على إستراتيجيات الذكاء الإيقاعي الموسيقي، وتفاوتت نسب موافقتهن على إستراتيجيات الذكاء

البيئي الطبيعي وكانت أقل نسبة موافقة على إستراتيجية حيوانات أليفة في حجرة الدراسة حيث بلغت ٣٠٪ ثم إستراتيجية السير على الأقدام بنسبة موافقة بلغت ٦٠٪، كما أجرى إنجستروم (Engstrom,1999) دراسة بهدف استقصاء الطبيعة التطورية للنمو المهني للمعلمين ووصف الظروف التي تدعم تعلّم المعلم من خلال التنفيذ الذاتي لتطبيقات الصف المستندة إلى نظرية الذكاء المتعدد في إحدى المدارس الأمريكية؛ ونتج عن الدراسة: تحديد دوافع التطوير المهني من مصدر داخلي بالنسبة لمجتمع الدراسة حيث تأثر بالتحسينات التي أدخلت على المدرسة، وقد نفذ المعلمون التطبيقات المستندة إلى نظرية الذكاء المتعدد تدريجيا بشكل مريح وطوروا تطبيقات صفية مبتكرة.

وبناء على ما سبق فإن توعية الأستاذ الجامعي بمفهوم نظرية الذكاءات المتعددة وإستراتيجيات التدريس القائمة عليها يكسبه المهارة في التخطيط لملف المقرر الذي يقوم بتدريسه في ضوء تعدد أساليب تعلّم طلبته مما يفرض عليه تعددا في إستراتيجيات التدريس التي سيستخدمها عند تدريس المقرر؛ وفي هذا الصدد وضح أحمد أوزي: أن نظرية الذكاءات المتعددة أحدثت منذ ظهورها ثورةً في مجال الممارسة التربوية والتعليمية، فقد غيّرت نظرة المدرسين عن طلابهم، ووضحت الأساليب الملائمة للتعامل معهم وفق قدراتهم الذهنية، كما شكّلت هذه النظرية تحدياً للمفهوم التقليدي للذكاء؛ حيث بينت نظرية الذكاءات الاختلاف بين الناس في أنواع الذكاءات التي لديهم وفي أسلوب استخدامها، مما من شأنه إغناء المجتمع وتنويع ثقافته وحضارته، خاصة وأن لتطبيقاتها التعليمية فاعلية كبيرة في رفع مستوى دافعية الطلاب (السيار، ٢٠٠٧م).

ومما يدعو إلى الاهتمام بإستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة ما أشارت إليه الدراسات المتعلقة بنظرية النصفين الكرويين للدماغ Tow Hemispheres Theory للعالم روجر سبيري (Roger Sperry) من أن أنماط التفكير السائدة لدى طلبة المدارس والجامعات تركز على وظائف الجانب الأيسر للدماغ كالتفكير التحليلي واللغوي والمنطق الرياضي في حين أن وظائف الجانب الأيمن للدماغ في تراجع مستمر كالتفكير البصري والمكاني والحدسي والتركيبي والإبداعي؛ وفي هذا الصدد وضح (De Bono,2003) و(Springer&Deutsch ,2003) أن التعليم في المدارس يركز على التفكير الرأسي؛ لذا أوصى (نوفل، ٢٠٠٧، ص ٢٩٨) بضرورة تنشيط وظائف الجانب الأيمن للدماغ بتبني نظرية الذكاءات المتعددة لمساعدة المتعلمين على تفعيل جميع أنواع الذكاء لديهم، كما أوصت دراسة (عز الدين والعويضي، ٢٠٠٦م) بأن يراعي الأساتذة بالجامعات تنويع طرق تدريسهم لمقابلة التنوع والتعدد في ذكاء الطالبات.

وأعد عبد السميع ولاشين (٢٠٠٦م) دليلاً

للمعلم، وقائمة ملاحظة لتقييم الذكاءات المتعددة، واختبار تحصيل، واختبار التفكير الرياضي، ومقياس الميل نحو الرياضيات، وتم اختيار مجموعتين للتجربة: الأولى تجريبية وعددها (٣٩) تلميذا، والثانية ضابطة وعددها (٣٩) تلميذا، بهدف التعرف إلى فعالية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة لتنمية التحصيل والتفكير الرياضي والميل نحو الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن: فعالية البرنامج المقترح القائم على الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل والتفكير الرياضي والميل نحو الرياضيات لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

والبحث الحالي يختلف عما سبق عرضه من دراسات وبحوث بأنه يدعو إلى تحسين وتطوير التعليم الجامعي من خلال تنمية حصيلة الأستاذ الجامعي بقسم اللغة العربية بإستراتيجية التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة وتنمية اتجاهه الإيجابي حيث إنه يضطلع بتدريس طلبة متنوعي الذكاءات في تخصص اللغة العربية وغيرها من التخصصات؛ لأن مادة اللغة العربية هي مادة عامة أساسية لجميع الأقسام بجامعة الملك عبدالعزيز.

مشكلة البحث

إن هيئة التدريس بقسم اللغة العربية شطر الطالبات إضافة إلى أنهنّ يدرسنّ الطالبات المتخصصات بقسم اللغة العربية ويقمن أيضا بتدريس مقرر اللغة العربية، وهو مادة عامة أساسية لجميع الأقسام بجامعة الملك عبد العزيز، فهنّ يتفاعلنّ مع جميع طالبات الجامعة في جميع التخصصات؛ وقد أظهرت نتائج المعالجة الإحصائية لدراسة العويضي (٢٠١٢م) ترتيب أساليب تعلّم طالبات قسم اللغة العربية وفق مؤشرات الذكاءات المتعددة كما يلي: الحركي، المكاني، الإيقاعي، الذاتي، الاجتماعي، اللغوي، البيئي، الرياضي؛ إن هذا الترتيب والتنوع في ذكاءات طالبات اللغة العربية وتأخر ترتيب الذكاء اللغوي يجعل تزويد أستاذة اللغة العربية بإستراتيجيات تدريس شاملة تتلاءم مع أنماط التعلّم السائدة لدى الطالبات الجامعيات مطلبا ملحاً؛ لجعلهن متعلمات مشاركات متفاعلات إيجابيات نشطات تتمثل فيهن المخرجات التعليمية التي ينشدها التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية.

وكان من أبرز توصياتها: عقد دورات تدريبية لأستاذات قسم اللغة العربية بالجامعة تمكنهن من تحديد ذكاءات الطالبات المتعددة باستخدام مقياس أساليب التعلّم وفق نظرية الذكاءات المتعددة، وكذلك تدريب أستاذات قسم اللغة العربية على ممارسة إستراتجيات الذكاء اللغوي اللفظي بصفة خاصة عند تدريس طالبات قسم اللغة العربية.

وعلى الرغم من الجهود المبذولة من الجامعة لتطوير مهارات هيئة التدريس بها عن طريق تنظيم دورات تدريبية تمكنهنّ من استيعاب المفاهيم المتعلقة

بنظرية الأداء الإنساني وتكنولوجيا الأداء وهندسة التغيير، وإعادة الهيكلة ونظم إدارة الجودة الشاملة TQM ؛ غير أن حضور الأستاذات الدورات مقيد بجداولهنّ التدريسية وغير متاح للجميع ؛ لذا تعتقد الباحثة بضرورة استخدام الحقائب التعليمية كأحد أساليب التعلّم الذاتي التي تتيح لهيئة التدريس بقسم اللغة العربية زيادة حصيلتهنّ المعرفية عن إستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة وتنمية اتجاهاتهن نحو ممارستها — حسب سرعتهنّ المناسبة وحسب وقتهنّ المناسب — بحيث تشكل المعرفة والاتجاه أساسا قوياً لتطوير أدائهنّ فيما بعد ؛ وتعد الحقيبة التعلّمية : نظام من نظم التعليم المفرد يضم مجموعة من المواد التعليمية المتنوعة تشمل اختبارات وبدائل وأنشطة تعليمية مقروءة، ومسموعة، ومرئية، وحاسوبية توضع داخل حقيبة حيث تتيح للمتعلم التعلم الذاتي وفق خطواته داخل مجموعة كبيرة، أو صغيرة، أو بمفرده (قاسم، ٢٠١٠م).

وقد أثبتت دراسة الزاكي (٢٠٠٠م) فاعلية التعلّم الذاتي حيث هدف نحو تدعيم الأطر التعليمية العاملة بالتعليم الأساسي بالمغرب من هيئة التدريس والإشراف التربوي، وفق نظرية الذكاءات المتعددة كإحدى الإستراتيجيات الحديثة، فأعد وثيقة بكيفيتين : الأولى باستخدام التعلم الذاتي من خلال إرشادات مصاحبة للوثيقة، والثانية استعمالها كدليل مرافقة لورشة عمل، وكذلك دراسة الخالدي (٢٠٠٥م) التي هدفت إلى إعداد إطار لتدريب معلمي العلوم بالمملكة العربية السعودية على مهارات إستراتيجيات الذكاءات المتعددة في تدريس العلوم باستخدام المنهج الوصفي التحليلي للوصول إلى ملامح مفهوم البرنامج التدريبي من خلال الأدبيات والدراسات التي تعرضت لنظرية الذكاءات المتعددة، وفي ضوء ذلك تم بناء البرنامج المقترح وإعداده بحيث اشتمل على نماذج لدروس أعدت وفق إستراتيجيات الذكاءات المتعددة. كما أوصت دراسة عبد الرزاق (٢٠٠٧م) بضرورة تدريب معلمي اللُّغة العربية في المراحل التعليمية المختلفة على مهارات استخدام الذكاءات المتعددة في تدريسهم ؛ وعلى هذا الأساس تسعى الباحثة نحو تعميق معرفة أستاذات قسم اللغة العربية بنظرية الذكاءات المتعددة تمهيدا لتنمية اتجاهاتهن الإيجابية نحو تفعيلها وممارستها في التعليم بجامعة الملك عبد العزيز.

وعليه تظهر مشكلة البحث الحالي في الحاجة إلى تصميم حقيبة تعلُّمية learning package تتوفر فيها المكونات الأساسية لحقائب التعلّم الذاتي بحيث تكون حقيبة تعلّمية ذاتية قائمة على إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة حسب ما وضحه الأدبيات العلمية في هذا المجال، منها (الحيلة، ٢٠٠٤م) و(قاسم، ٢٠١٠م) لتنمية التحصيل المعرفي فيها والاتجاه نحوها لدى هيئة التدريس بقسم اللغة العربية بحيث تسهم في تحقيق أهداف البحث المنشودة.

كما يمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال التالي:

ما فاعلية حقيبة تعلّمية قائمة على إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة لتنمية التحصيل المعرفي والاتجاه لدى هيئة التدريس بقسم اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

- ما إستراتيجيات التدريس المتوافقة مع نظرية الذكاءات المتعددة اللازمة هيئة التدريس بقسم اللغة العربية؟
- ما أسس بناء حقيبة تعلُّمية قائمة على إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة؟
- ما فاعلية حقيبة تعلُّمية قائمة على إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة؟

فروض البحث

الفرض الأول

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أستاذات قسم اللغة العربية في الاختبار المعرفي للحقيبة التعلّمية القائمة على إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة القبلي والبعدي عند مستوى دلالة ≥ ٠,٠٥ لصالح الاختبار البعدي.

الفرض الثاني

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أستاذات قسم اللغة العربية في مقياس الاتجاه نحو ممارسة إستراتيجيات التدريس الجامعي وفق نظرية الذكاءات المتعددة القبلي والبعدي عند مستوى دلالة ≥ ٠,٠٥ لصالح التطبيق البعدي.

أهداف البحث

تسعى الدراسة الحالية إلى:

١ – قياس فاعلية حقيبة تعلّمية في تنمية التحصيل المعرفي في إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة لدى هيئة التدريس بقسم اللغة العربية.

٢ – قياس فاعلية الحقيبة التعلّمية في تنمية اتجاهات هيئة التدريس بقسم اللغة العربية نحو إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة.

أهمية البحث

تظهر أهمية البحث فيما يلي:

١ – مساعدة هيئة التدريس بقسم اللغة العربية في دراسة شخصيات المتعلمين بحيث يتسنى لهم الحصول على تفسيرات دقيقة لكل نوع من أنواع الذكاءات التي يتميز بها كل متعلّم وتنميتها مما يكسب العملية التعليمية جودة كبيرة.

٢ – إتاحة الفرصة لطالبات قسم اللغة العربية والأقسام الأخرى اللواتي يدرسن مقررات اللغة العربية كمقرر مساعد أو حر من فهم ذواتهنّ جيّداً كما توضح لهنّ كيفية التعامل مع المعلومات ليصبحن أكثر مهارة في الاستفادة منها في حياتهن.

٣ – مساعدة مخططي البرامج التعليمية في وصف المحتوى التعليمي للمقررات الدراسية؛ بحيث يصبح أكثر مرونة وتكاملاً لاحتوائه على كافة نشاطات التعلّم الضرورية لكل نوع من أنواع ذكاءات المتعلّم المتعددة.

٤ – مساعدة مخططي البرامج التعليمية في وصف طرق التدريس الملائمة التي تستوعب الاختلاف في أساليب تعلّم المتعلّمين وفق ذكاءاتهم المتعددة.

٥ – مساعدة مخططي البرامج التعليمية في وصف أساليب التقويم الملائمة لنوع الذكاء المطلوب قياسه أو التعرف عليه لدى المتعلم، فكل ذكاء له أسلوب معين في قياسه بحيث يعطي صورة واضحة عن خصائص المتعلّم في هذا النوع من الذكاء أو ذاك.

حدود البحث

يقتصر البحث على الحدود التالية:

الحدود الموضوعية

حقيبة تعلّمية لتنمية التحصيل المعرفي في إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة.

الحدود البشرية

أستاذات قسم اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز، بكلية الآداب والعلوم الإنسانية – فرع البنات.

الحدود الزمنية

الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٣٣هـ - ٢٠١٢م.

مصطلحات الدراسة

الحقيبة التعلّمية learning package

الحقيبة في اللغة من الفعل حقب والحقب الحزام الذي يلي حقو البعير، وقيل هو حبل يشد به الرحل في بطن البعير مما يلي ثِيله لئلا يؤذيه التصدير والحقيبة كالبرذعة تتخذ للحلس والقتب فأما حقيبة القتب فمن خلف، وأما حقيبة الحلس فمجوبة ذروة السنام، وقال ابن شميل: الحقيبة تكون على عجز البعير تحت حنوي القتب الآخرين (ابن منظور، ١٩٩٤، مجلد٤، ص ١٧٤).

والحقيبة التعلّمية في الاصطلاح: هي نظام تعلّمي متكامل صُمم بطريقة منهجية منظمة تساعد المتعلّمين على التعلّم الفعّال بتزويدهم بإرشادات مفصلة تقودهم في عملية التعلّم، وتهيئة مواد تعلّمية مناسبة، تكون في شكل مواد مطبوعة أو تقنيات سمعية بصرية، كل وفق سرعته وأسلوبه في التعلّم ليصل إلى مستوى مقبول من الإتقان (الحيلة، ٢٠٠٤، ص ٢٧).

وتقصد بها الباحثة: تصميم المعارف والمعلومات عن إستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة بطريقة منهجية منظمة ومجزأة ترشد أستاذات قسم اللغة العربية بمعلومات عن نظرية الذكاءات المتعددة وأنواعها وتزودهن بإرشادات عن تفعيلها في إجراءاتهن التدريسية على مستوى التخطيط والتنفيذ والتقويم وتطلب من مستخدمها الإجابة والمشاركة في أنشطة التعلّم

على مستوى التذكر والفهم والتطبيق، ووضع تلك المعارف والأنشطة في ملف وورد وعرض بور بوينت وإرساله عبر البريد الإلكتروني لأستاذات قسم اللغة العربية ليتعرّفن على إستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة ويتدربنّ عليها.

الذكاءات المتعددة Multiples Intelligence

الذكاء في اللغة يعني: شدة وهج النار، والذكاء، ممدود: حدة الفؤاد وسرعة الفطنة (ابن منظور، ١٩٩٤، مجلد ١٥، ص٢٨٧) أمّا المختصون فيعرفونه على أنه: القدرة على فهم الأشياء وحل المشكلات وعلى التعلّم من الخبرة، والذكاء يفسر جزئياً لماذا يتعلم بعض التلاميذ بسرعة، بينما يجد آخرون في نفس الصف ولهم نفس المدرسين ويحوزون نفس المواد التعليمية صعوبة كبيرة (جابر: ١٩٩٤ ص ١٣، ١٤).

أما تعريف الذكاء المتعدد اصطلاحا: فهو القدرة على حل المشكلات أو تخليق نتاجات ذات قيمة ضمن موقف أو مواقف ثقافية (Gardner, 1993) وبنظرة تحليلية إلى مفهوم الذكاءات المتعددة؛ يتبين أنه يتكون من المصطلحات التالية:

القدرة

تشير إلى الكفاية التي تؤهل صاحبها لأداء عمل ما، وهي نتاج الخبرات التي مر بها الفرد أو اكتسبها نتيجة تفاعله مع البيئة، والقدرات التي عبر عنها جاردنر هي أنواع الذكاء المتعدد التي تستثار من البيئة؛ حيث إنها طاقة بيلوجية كامنة في الخلية العصبية وكلما توافرت البيئة المناسبة بما تحتويه من مثيرات تنشطت الطاقة البيولوجية لدى الفرد.

حل المشكلة

يشير إلى وجود موقف غامض يعيق عملية تحقيق الفهم لدى الفرد مما يقوده إلى استقبال المعطيات الحسية من خلال المسجلات الحسية، ومن ثم معالجتها بهدف تكوين المعنى الذي يقود إلى الفهم، ثم يقوم الفرد بتخزينه في الذاكرة بعيدة المدى على شكل أبنية معرفية تشكل خبرات تساهم في مساعدة الفرد على حل ما يواجهه من مشكلات.

تخلق نتاجات ذات قيمة في ثقافة ما:

النتاجات ذات قيمة في المجتمع الغربي قد لا تكون ذات قيمة في المجتمعات المحافظة، مثلاً المعزوفات الموسيقية التي ابتدعها موزارت ذات قيمة في المجتمع الغربي يعلي من شأنها أما المجتمعات المحافظة، فلا تعلي من شأنها وقد تعلي من شأن تلاوات معينة فلا يأبه لها المجتمع الغربي.

تعريف الذكاءات المتعددة الإجرائي الذي تأخذ به الباحثة: هي مجموعة من القدرات البيولوجية والسيكولوجية التي يستخدمها الفرد في معالجة المعلومات التي يمكن أن تنشط في موقف ثقافي ما لحل مشكلة أو إبداع نتاجات ذات قيمة في ثقافة معينة. وهذا التعريف تضمّن مفهوم قدرة بيولوجية سيكولوجية كامنة Biopsycholgical poential تؤكد على فهم مفاده أن كل شخص لديه القدرة الأساسية لممارسة عدد من أنواع الذكاء المتعدد؛ وعلى البيئة التربوية أن

تستكشف هذه الأنواع ومن ثم تعمل بجدية على تصميم برامج تربوية مناسبة لتنميتها حتى تكون ذات قيمة في المجتمع (نوفل، ٢٠٠٧، ٩٨).

إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاء المتعدد:

الإستراتيجية في اللغة: لفظة إستراتيجية ليست لها مرادف في اللغة العربية Strategy وتعني في اللغة الإنجليزية: الإستراتيجية من الناحية السياسية هي تحديد الأهداف وتحديد القوة الضاربة وتحديد الاتجاه الرئيس للحركة. (أحمد بدوي، د ت، ص ٤١١).

مفهوم الإستراتيجية اصطلاحاً: يشير حسن زيتون (١٩٩٩م، ص٢٧٩) إلى معنيين لها:

تعني استخدام الإمكانات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة على أفضل وجه ممكن، بمعنى أنها طرق معينة تعالج مشكلة أو مباشرة مهمة ما، أو أساليب عملية لتحقيق هدف معين.

هي خطة محكمة البناء ومرنة التطبيق، يتم فيها استخدام كافة الإمكانات والوسائل المتاحة بطريقة مُثلى لتحقيق الأهداف المرجوة.

مما سبق تستطيع الباحثة تعريف مصطلح إستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة على أنها: عملية تربوية تتألف من ثلاثة مكونات رئيسة:

- تخطيط موضوعات الدراسة بحيث تتضمن خطة التدريس صياغة الأهداف التدريسية ووصف أنشطة التعليم والتعلّم والوسائل المستخدمة وطرق تدريس المحتوى المعرفي للدرس ووصف أساليب التقويم – كل ذلك – في ضوء خصائص الذكاءات المتعددة.

- طرق تنفيذ الدروس باستخدام الإمكانات المتاحة التي تلائم كل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة وتحفز المتعلمين للاستجابة والتفاعل أثناء التعلّم واكتساب المعلومات والمهارات حسب ذكاءاتهم المتعددة.

- تقويم تعلم المتعلمين باستخدام أساليب وأدوات تقويم متنوعة تتلاءم مع خصائص كل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة؛ بحيث يظهر جليا وعي المعلم بمفهوم نظرية الذكاء المتعددة وخصائص كل ذكاء في كل مكونة من مكونات الإستراتيجية تخطيطا وتنفيذا وتقويما.

خطوات وإجراءات البحث

أولاً: أجرت الباحثة مسحاً ومراجعة لعدد من الكتابات التربوية والدراسات التجريبية من أجل إعداد أدوات البحث التالية:

الحقيبة التعلّمية القائمة على إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة:

صُممت الحقيبة التعلّمية القائمة على إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة باتّباع الإجراءات التالية:

أ. تحديد جدول الكفايات التعليمية:

الجدول رقم (١). جدول الكفايات التعلّمية للحقيبة.

م	الكفاية التعلّمية	نوعها		
		معرفة	مهارة	اتجاه
١	التعرف على واضع نظرية الذكاءات المتعددة.	√		
٢	التعرف على مفهوم نظرية الذكاءات المتعددة	√		
٣	التعرف على مواضع الأنظمة العصبية للذكاءات المتعددة في الدماغ	√		
٤	الإشارة إلى مواضع الذكاءات المتعددة على رأس المتدربة.		√	
٥	تدوين رأيها في مفهوم النظرية وصدق المواضع العصبية للذكاءات المتعددة.			√
٦	التعرف على مؤشرات الذكاءات المتعددة لدى المتعلمين.	√		
٧	التعرف على نماذج تخطيط الدروس وفق نظرية الذكاءات المتعددة.	√		
٨	إعداد درس وفق نموذج من نماذج تخطيط الدروس وفق نظرية الذكاءات المتعددة		√	
٩	تدوين مشاعر نحو تخطيط الدروس وفق نظرية الذكاءات المتعددة.		√	√
١٠	التعرف على إستراتيجيات التدريس الخاصة بكل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة.	√		
١١	تدوين المشاعر نحو استخدام إستراتيجيات الذكاءات المتعددة أثناء التدريس بالجامعة.		√	√
١٢	وصف المشاعر نحو تقويم الطالبات بأساليب التقويم التقليدية.	√	√	√
١٣	التعرف على مواد التقويم وفق نظرية الذكاءات المتعددة			
١٤	وصف دور نظرية الذكاءات المتعددة في رفع مستوى جودة التعليم الجامعي	√	√	√

ب. خطة العرض تضمنت:

١ – تحديد أهداف الحقيبة التعلّمية: (انظر الجدول رقم ٢).

٢ – وضع هيكل موضوعات الحقيبة التعلّمية القائمة على إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة:

تمت صياغة الهيكل بأسلوب خطي كتبت فيه الباحثة كافة المعلومات والمفاهيم الضرورية لتحقيق أهداف الحقيبة التعلّمية القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة وهي:

٣ – محتوى معرفي تضمّن الموضوعات التالية: نبذة مختصرة عن نظرية الذكاءات المتعددة، مواضع الأنظمة العصبية لكل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة في الدماغ، مقياس مؤشرات الذكاءات المتعددة لدى الطالبات، نماذج التخطيط وفق نظرية الذكاءات المتعددة، إستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة، أساليب التقويم وفق نظرية الذكاءات المتعددة.

ج. وضع خطة العرض في ملف وورد وبور بوينت ثم أرسل لعينة عبر البريد الإلكتروني.

الجدول رقم (٢). خطة عرض الحقيبة التعلّمية القائمة على إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة.

أهداف الحقيبة التعلّمية	الأسلوب: تعلّم ذاتي	المراجع
	الموضوعات التعليمية	الوسيلة
سيكون بمقدور المتدربة من أستاذات قسم اللغة العربية أن: ١. تسمي واضع نظرية الذكاءات المتعددة.	▪ نبذة مختصرة عن واضع نظرية الذكاءات المتعددة.	▪ عرض بور بوينت. ▪ ملف ورد مكتوب فيه كل المعلومات الضرورية لتنمية التحصيل المعرفي لدى أستاذات قسم اللغة العربية عن نظرية الذكاءات المتعددة.
٢. تعرّف مفهوم نظرية الذكاءات المتعددة.	▪ مفهوم نظرية الذكاءات المتعددة.	
٣. تحدد مواضع الأنظمة العصبية للذكاءات المتعددة في الدماغ ٤. تشير إلى مواضع الذكاءات المتعددة في رأسها. ٥. تدوّن رأيها في مفهوم النظرية وصدق المواضع العصبية للذكاءات المتعددة.	▪ مواضع الأنظمة العصبية لكل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة في الدماغ.	
٦. توضح مؤشرات الذكاءات المتعددة لدى المتعلمين.	▪ مقياس مؤشرات الذكاءات المتعددة لدى الطالبات.	
٧. تعدد نماذج تخطيط الدروس وفق نظرية الذكاءات المتعددة. ٨. تعدد مكونات تخطيط الدروس في كل نموذج من نماذج التخطيط وفق نظرية الذكاءات المتعددة. ٩. تعد توصيفا لمقرر تدريسي وفق نموذج من نماذج تخطيط الدروس وفق نظرية الذكاءات المتعددة. ١٠. تدوّن مشاعرها نحو تخطيط الدروس وفق نظرية الذكاءات المتعددة.	▪ نماذج التخطيط وفق نظرية الذكاءات المتعددة.	
١١. توضح إستراتيجيات التدريس الخاصة بكل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة. ١٢. تدوّن مشاعرها نحو استخدام إستراتيجيات الذكاءات المتعددة أثناء التدريس بالجامعة. ١٣. تصف مشاعرها نحو مدى عدالة تقويم الطالبات بأساليب التقويم التقليدية الراهنة على الرغم من تنوع الذكاءات السائدة لديهن.	▪ إستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة.	
١٤. تشرح مواد التقويم المستخدمة لقياس تعلّم الطالبات وفق نظرية الذكاءات المتعددة.	▪ أساليب التقويم وفق نظرية الذكاءات المتعددة.	

٤ – تحكيم الحقيبة التعلّمية القائمة على إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة:

تم عرضها على عينة من المحكمين في مجال المناهج وطرق التدريس وعلم النفس، ثم أجريت التعديلات المطلوبة وفق ما أشار به المحكمون إلى أن ظهرت الحقيبة التعلّمية في صورتها النهائية.

مواد قياس فاعلية الحقيبة التعلّمية، تكونت من:

١. اختبار تحصيل لقياس التحصيل المعرفي لدى أستاذات قسم اللغة العربية عن نظرية الذكاءات المتعددة وإستراتيجيات التدريس القائمة عليها تخطيطا وتنفيذاً وتقويماً، وقد تكون الاختبار من أسئلة موضوعية (أسئلة الاختيار من متعدد) بلغ ٣٦ سؤالاً.

الجدول رقم (٣). مواصفات الاختبار التحصيلي المعرفي للحقيبة التعلّمية القائمة على إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة.

أرقام الصفحات	الأسئلة: العدد	الأسئلة: مستوى السؤال	عدد الأهداف	الأفكار	عدد الصفحات	الموضوع
٢	٢	تذكر	٢	٢	١	اسم العالم واضع نظرية الذكاءات المتعددة وتعريف مفهوم نظرية الذكاءات المتعددة.
٣ – ٤	٧	تذكر	١	٧	٢	الأنظمة العصبية للذكاءات المتعددة في الدماغ.
٥ – ٩	٨	فهم	١	٨	٤	مؤشرات الذكاءات المتعددة لدى المتعلمين.
١٠ – ١٤	٢	تذكر	٢	٣	٤	تخطيط الدروس وفق نظرية الذكاءات المتعددة.
	١	تطبيق				
١٥ – ٢٠	٨	تذكر	١	٨	٥	إستراتيجيات التدريس الخاصة بكل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة.
٢٠ – ٢٤	٨	تطبيق	١	٨	٤	مواد التقويم المستخدمة لقياس تعلّم الطالبات وفق نظرية الذكاءات المتعددة.
٢٤	٣٦	٣٦	٣٦	٣٦	٢٤	المجموع

٢. صدق المحكمين: تحرت الباحثة صدق الاختبار بعرضه على المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال المناهج وطرق التدريس وعلم النفس التربوي، وقد أشاروا ببعض التعديلات، التي تم تنفيذها إلى أن ظهر الاختبار في صورته النهائية.

صدق محتوى الاختبار: بالتدقيق في أسئلته وتوفيرها في المحتوى المعرفي الذي تضمنته الحقيبة التعلّمية وفق جدول المواصفات حيث شمل الاختبار كل أفكار الموضوعات المتضمنة في الحقيبة التعلّمية القائمة على إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة، أي أن الاختبار مثّل المحتوى.

ثبات الاختبار: لحساب قيمة معامل الثبات استخدم التحليل الإحصائي لبرنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS وتم حساب معامل ثبات الاختبار وذلك بتطبيق الاختبار علي عينة استطلاعية شملت (١٠) أستاذات من قسم اللغة العربية لحساب معامل الثبات باستخدام معامل (α) ألفا كرونباخ وبلغت قيمة معامل ثبات الاختبار α=٠.٨٧ وهي درجة عالية من الثبات ثم تم حساب معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد الاختبار التحصيلي والاختبار ككل وذلك لحساب قيم معاملات الاتساق الداخلي لمستويات الاختبار يوضحه الجدول رقم (٤):

الجدول رقم (٤). الاتساق الداخلي للاختبار التحصيلي المعرفي للحقيبة التعلّمية القائمة على إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة.

معاملات الارتباط	المستوى
٠,٧١	التذكر
٠،٩١	الفهم
٠،٧٦	التطبيق

يتبين من الجدول رقم (٤) أن جميع معاملات الارتباط كانت دالة عند مستوى ≤ ٠,٠١ مما يدل على درجة عالية من الاتساق الداخلي لمحاور الاختبار.

تطبيق الاختبار: تم تطبيقه على عينة البحث قبل التجربة في قاعة اجتماعات قسم اللغة العربية وبعد ثلاثة أسابيع من إرسال الحقيبة التعلّمية ودراسة عينة البحث مضمونها تم التطبيق البعدي للاختبار في قاعة اجتماعات قسم اللغة العربية.

زمن الاختبار: في ضوء زمن إجابة أول خمس أستاذات وآخر خمس أستاذات سلمن ورقة الإجابة وقسمة الناتج على عددهن حدد زمن الاختبار ٣٨,٨ دقيقة على النحو التالي:

(٢٥+٢٥+٢٧+٢٩+ ٣٦)+(٤٠+٤٢+٥٠+٥٥+٥٩)
――――――――――――
١٠

تصحيح الاختبار: حُسبت درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، وهكذا بلغت درجة الاختبار الكلية ٣٦ درجة.

مقياس اتجاهات أستاذات قسم اللغة العربية نحو الحقيبة التعلّمية وإستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة.

وصف المقياس: كُتبت تعليمات المقياس في الصفحة الأولى وتلخصت في طلب وضع الرمز √ أمام العبارة التي تعبر عن اتجاه عينة البحث من أستاذات قسم اللغة العربية نحو العبارة، لتعبر عن درجة موافقتها عليها. وقد تنوعت عبارات المقياس في ٢٦ فكانت هناك ١٢ عبارة إيجابية هي: (١، ٣، ٥، ٦، ٩، ١١، ١٢، ١٤، ١٦، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٤، ٢٥) و١٢ عبارة سلبية هي: (٢، ٤، ٧، ٨، ١٠، ١٣، ١٥، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٣، ٢٦)، وقد طلب من أستاذات اللغة العربية الإجابة عن عبارات المقياس في اجتماع قسم اللغة العربية وتم استعادتها خلال نصف ساعة؛ وقد ضمن المحتوى المعرفي أنشطة الغرض منها تنمية الاتجاه الإيجابي نحو نظرية الذكاءات المتعددة، مثل:

تدوّن رأيها في مفهوم النظرية ومدى اعتقادها بصدق المواضع العصبية للذكاءات المتعددة.

تدوّن مشاعرها نحو تخطيط الدروس وفق نظرية الذكاءات المتعددة.

تدوّن مشاعرها نحو استخدام إستراتيجيات الذكاءات المتعددة أثناء التدريس بالجامعة.

تصف مشاعرها نحو مدى عدالة تقويم الطالبات بأساليب التقويم التقليدية الراهنة على الرغم من تنوع الذكاءات السائدة لديهن.

تصف دور نظرية الذكاءات المتعددة في رفع

مستوى جودة التعليم الجامعي.

صدق المحكمين: تم عرض مقياس الاتجاه على مجموعة من المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس وعلم النفس التربوي.

تصحيح المقياس: وزعت درجات المقياس بأن أعطيت (٣) درجات للعبارات الموجبة لاختيار (أوافق) ودرجتان لاختيار (محايد) ودرجة لاختيار (غير موافق)، أما العبارات السلبية في المقياس فقد أعطيت (٣) درجات لاختيار (غير موافق) ودرجتان لاختيار (محايد) ودرجة لاختيار (موافق)، وبذلك تكون درجات المقياس الكلية (٧٨) درجة.

ثبات المقياس: تم حساب معامل ثبات مقياس الاتجاه وذلك بتطبيقه علي عينة استطلاعية تكونت من (١٠) أستاذات من قسم اللغة العربية ؛ باستخدام معامل (α) ألفا كرونباخ وبلغت قيمة معامل الثبات α=٠,٧٤ وهي درجة عالية من الثبات. ويوضح الجدول (٥) حساب درجات مقياس اتجاهات أستاذات قسم اللغة العربية نحو ممارسة إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة في التطبيقين القبلي والبعدي.

الجدول رقم (٥). حساب درجات مقياس اتجاهات أستاذات قسم اللغة العربية نحو ممارسة إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة.

عبارات المقياس	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
أحب أن أعرف أكثر عن نظرية الذكاءات المتعددة	٢,١٩	٠,٤٩	٢,٩٢	٠,٢٧
لاتهمني معرفة أساليب تعلم الطالبات وفق نظرية الذكاءات المتعددة.	١,٨٠	٠,٤٠	٢,٨٠	٠,٤٠
ألازني معرفة مواضع الأنظمة العصبية في الدماغ لكل ذكاء.	١,٥٣	٠,٥٨	٢,٨٨	٠,٣٢
لن أغير في إستراتيجيات التدريس التي أتبعها حسب أساليب تعلم الطالبات.	١,٨٠	٠,٤٩	٢,٨٨	٠,٣٢
من الضروري أن أمارس إستراتيجيات التدريس الملائمة الذكاء السائد لدى الطالبات.	١,٥٣	٠,٥٠	٢,٨٠	٠,٤٠
توفر علي إستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة البحث عن مثيرات لجذب اهتمام الطالبات نحو المقرر الذي أقوم بتدريسه.	١,٩٦	٠,٣٤	٢,٩٦	٠,١٩
توجد صعوبة في تطبيق مقياس الذكاءات المتعددة لمعرفة الذكاءات السائدة لدى الطالبات.	١,٩٦	٠,٣٤	١,٥٧	٠,٨٠
سيرهقني تنفيذ إستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة.	١,٥٧	٠,٨٠	٢, ٨٤	٠,٣٦
سأستمتع بتنفيذ إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة.	٢,٣٦	٠,٤٧	٢,٧٦	٠,٤٢
ليس من العدل أن تتساوى الطالبة المتفوقة في تنظيم أفكارها وعرضها مكتوبة مع الطالبة المتفوقة في المهام الاجتماعية.	٠,٣٦	٠,٤٢	٢,٨٨	٠,٣٢
أشعر أن التقويم وفق نظرية الذكاءات المتعددة سيتيح فرصا أكبر لنجاح وتفوق الطالبات.	٠,٦١	٠,٨٠	٢,٧٦	٠,٤٢
أعتقد أن التدريس وفق الإستراتيجيات القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة يتيح فرصا لظهور مواهب الطالبات وإبداعاتهن.	٢,٣٨	٠,٣٦	٣,٠٠	٠,٠٠
أشعر أن التدريس وفق الإستراتيجيات القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة سيجعل التعليم الجامعي مهزلة حقيقية.	٢,٣٠	٠,٧٦	١,١١	٠,٣٢

تابع الجدول رقم (٥).

عبارات المقياس	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
أشعر أن نماذج التخطيط وفق نظرية الذكاءات المتعددة ستكون مصدر إلهامي في اختيار أنشطة التعليم التي سأكلف الطالبات بها لإكسابهن مفاهيم ومهارات المقرر الدراسي.	١,٦٥	٠,٨٤	٢,٨٨	٠,٣٢
أعتقد أن نماذج التخطيط وفق نظرية الذكاءات المتعددة ستضعني في حيرة وتشتت بين أنشطة تعليم كثيرة.	١,٥٠	٠,٧٠	٢,٧٦	٠,٤٢
أشعر أن دراستي الحقيبة التعلّمية القائمة على إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة قد بعث روح التجديد على مهاراتي في التعليم الجامعي.	٢,٠٠	٠,٠٠	٢, ٩٦	٠, ١٩
إن دراستي الحقيبة التعلّمية القائمة على إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة صعبت علي ممارسة مهارات التعليم.	١,٤٦	٠,٥٠	٢,٨٤	٠,٣٦
أشعر بالأسى لأنه لم تتح لي معرفة إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة من قبل.	١,١٥	٠,٤٦	٢,٣٤	٠,٨٤
أشعر بالأسى لأنه لم تتح لي معرفة نماذج التخطيط وفق نظرية الذكاءات المتعددة من قبل.	١,١٩	٠,٤٠	٢,٢٣	٠,٤٢
أشعر بالحماس والرغبة في استخدام طرق التقويم وفق نظرية الذكاءات المتعددة.	٢,٠٠	٠,٨٤	٢,٨٨	٠,٣٢
من الظلم أن أقدم المعرفة للطالبات بصورة لفظية لاتميل إليها كثير من الطالبات.	٢,٣٨	٠,٧٥	٢,٩٢	٠,٢٧
أشعر بضرورة تقديم الحقيبة التعلّمية القائمة على إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة لجميع الأقسام بالجامعة.	١,٨٤	٠,٤٦	٢,٩٢	٠,٢٧
ليست هناك ضرورة لتقديم الحقيبة التعلّمية القائمة على إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة مع بداية كل عام دراسي.	٢,٣٤	٠,٤٨	٢,٩٢	٠,٢٧
تخطر على بالي مواقف تدريسية في مقرري تفرض عليّ استخدام بعض الإستراتيجيات التدريسية الخاصة بكل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة.	٢,٠٠	٠,٢٨	٢,٩٦	٠,١٩
أستطيع تمييز ذكاء الطالبات لدي من المؤشرات التي عرفتها بالحقيبة التعلّمية القائمة على إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة.	٢,٠٠	٠,٠٠	٢,٨٠	٠,٤٠
أشعر أن التدريس باستخدام إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة سيخفض مستوى جودة التعليم الجامعي.	٢,١٥	٠,٣٦	٢,٩٢	٠,٢٧
مجموع المقياس	٥٠,١٥	٢,٤٢	٣٦,٣٨	٢,٠٨

ثانياً: منهج البحث وتصميمه:

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي لدراسة فاعلية الحقيبة التعلّمية في تنمية مفاهيم إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة لدى أستاذات اللغة العربية واتجاهاتهن نحوها، وحساب درجة فاعليتها.

وقد استخدم البحث التصميم القبلي البعدي على مجموعة واحدة حيث تم اختبارها اختبارا قبليا ثم

إدخال المتغير المستقل عليها ثم اختبارها اختبارا بعدياً، ويدل الفارق بين الاختبار البعدي والاختبار القبلي على الأثر الذي تركه المتغير المستقل في المجموعة (القحطاني وآخرون، ٢٠٠٠، ص ١٦٨).

ثالثاً: متغيرات البحث:

المتغير المستقل:

الحقيبة التعلّمية القائمة على إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة.

المتغير التابع:

درجات عينة البحث من أستاذات قسم اللغة العربية في الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه نحو ممارسة إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة

رابعاً: مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من أستاذات قسم اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز فرع البنات بحي الفيصلية.

مجتمع البحث:

(٥٧) أستاذا في قسم اللغة العربية، وزعت الحقيبة التعلّمية القائمة على إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة على عينة من الأستاذات اللواتي أجبن على أدوات تقويم فاعلية الحقيبة التعلّمية المتمثلة في الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه في التقويمين القبلي والبعدي، وبلغ عددهن (٢٥) أستاذة، وكانت درجاتهنّ العلمية على النحو التالي: على درجة أستاذ، (٤) على درجة أستاذ مشارك (٧) على درجة أستاذ مساعد (٨) على درجة محاضر (٥) على درجة معيد؛ وقد اعتذرت بقية الأستاذات من المشاركة في الحقيبة التعلّمية بسبب انهماكهن في التدريس وأنشطة الجامعة الأخرى.

خامساً: المعالجة الإحصائية:

أُستخدمت الأساليب الإحصائية التالية لقياس دلالة الفروق والفاعلية:

- اختبار ت (المجموعة الواحدة)من أجل تعين دلالة الفروق بين متوسطات درجات أستاذات قسم اللغة العربية في الاختبار القبلي والبعدي، لكل من اختبار التحصيل وقياس الاتجاه.

قياس حجم الأثر للمجموعة التجريبية بحساب مربع إيتا Eta squared (η^2)

$$\text{مربع إيتا } (\eta^2) = \frac{\text{ت}^2}{\text{ت}^2 + \text{درجات الحرية}}$$

سادساً: تحليل وتفسير النتائج الإحصائية:

الفرض الأول:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أستاذات قسم اللغة العربية في الاختبار المعرفي للحقيبة التعلّمية القائمة على إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة القبلي والبعدي عند مستوى دلالة ≤ ٠,٠٥ لصالح الاختبار البعدي ويوضح الجدول (٦) نتائج قيمة «ت» ودلالتها الإحصائية لاختبار التحصيل بعد إجراء التجربة.

الجدول رقم (٦). نتائج قيمة «ت» ودلالتها الإحصائية لاختبار التحصيل المعرفي.

مستوى الدلالة	النسب الإحصائية	درجات الحرية	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط	العينة	القياس
٠,٠٠١	٠,٤٠	٥١	٦٩	١,٤	١,٠٧	٢٥	القبلي
	٠,٠٦			١,٣	٢٦,٨		البعدي

يتضح من الجدول رقم (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أستاذات قسم اللغة العربية في اختبار التحصيل المعرفي لصالح القياس البعدي، لذا تم قبول الفرض الأول، وهذا يشير إلى أن الحقيبة التعلّمية القائمة على إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة كان لها تأثير في مستوى تحصيل أستاذات قسم اللغة العربية لمفاهيم وخصائص الذكاءات المتعددة ونماذج التخطيط وإستراتيجيات التدريس وأساليب التقويم التي تضمنتها النظرية، وهذا ما أكدته دراسات متعددة مثل: دراسة عبد الرزاق (٢٠٠٧م) الذي أثبت فاعلية نظرية الذكاءات المتعددة في إكساب معلمي اللغة العربية مهارات استخدام الذكاءات المتعددة في تدريس اللُغة العربية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، ودراسة (الأهدل: ١٤٣٠هـ) التي أثبتت تفوق أنشطة التعليم القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة على الطريقة التقليدية في تعليم الجغرافيا فيما يتعلق بالجزء الذي قامت الباحثة بتطبيقه، ودراسة عبد السميع ولاشين (٢٠٠٦م) التي أثبتت فعالية البرنامج القائم على الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل والتفكير الرياضي.

الفرض الثاني:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أستاذات قسم اللغة العربية في مقياس الاتجاه نحو ممارسة إستراتيجيات التدريس الجامعي وفق نظرية الذكاءات المتعددة القبلي والبعدي عند مستوى دلالة ≥ ٠,٠٥ لصالح التطبيق البعدي. يوضح الجدول رقم (٧) قيمة ت ودلالتها الإحصائية لمقياس الاتجاه نحو الحقيبة التعلّمية وإستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة.

الجدول رقم (٧). قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية لمقياس الاتجاه نحو الحقيبة التعلّمية وإستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة.

مستوى الدلالة	النسب الإحصائية	درجات الحرية	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط	العينة	القياس
٠,٠٠١	٠,٤٠	٥١	٢٩	٢,٤٢٨٠٤	٥٠,١٥٣٨	٢٥	القبلي
				٢,٠٧٩٩٤	٦٨,٣٨٤٦		البعدي

يتضح من الجدول ر قم (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أستاذات قسم اللغة العربية في مقياس الاتجاه نحو الحقيبة التدريسية لصالح القياس البعدي، لذا تم قبول الفرض الثاني،

وهذا يشير إلى أن الحقيبة التعلّمية حققت تأثيرًا كبيرًا في تنمية اتجاهات أستاذات قسم اللغة العربية نحو إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة تخطيطًا وتنفيذًا وتقويمًا، وهذا أمر طبيعي فالمعرفة بفوائد وإيجابيات النظريات تولد اتجاهات إيجابية نحوها خاصة وأن الحقيبة التعلّمية ستكون مرجعا تدريبيًا للأستاذة ترجع إليه وقت رغبتها استخدام بعض إستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة، مما يثري توصيف المقرر الذي تقوم بتدريسه.وهذا ما أكدته دراسة عبد السميع ولاشين (٢٠٠٦م) التي أثبتت فعالية البرنامج القائم على الذكاءات الميل نحو الرياضيات لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

الإجابة عن مشكلة البحث: ما فاعلية حقيبة تعلّمية لتنمية التحصيل المعرفي في إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة لدى أستاذات قسم اللغة العربية واتجاهاتهن نحوها؟

تم استخدام نتيجة اختبار «ت» لقياس دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لعينة البحث بهدف قياس الفاعلية للمجموعة الواحدة حسب قانون مربع إيتا لقياس الفاعلية، والجدول رقم (٨) يوضح ذلك:

الجدول رقم (٨). قيمة مربع إيتا لقياس فاعلية الحقيبة التعلّمية القائمة على إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة لتنمية التحصيل المعرفي والاتجاه نحوها لدى أستاذات اللغة العربية.

مربع إيتا	درجات الحرية	قيمة ت	الاختبار	العينة	القياس
٠,٩٨	٥١	٦٩	التحصيل	٢٥	قبلي – بعدي
٠,٩٤	٥١	٢٩	مقياس الاتجاه		قبلي – بعدي

يتضح من الجدول رقم (٨) فاعلية الحقيبة التعلّمية القائمة على إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مفاهيم أستاذات اللغة العربية عينة البحث عن نظرية الذكاءات المتعددة ومؤشرات كل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة وتخطيط الدروس وإستراتيجيات التدريس الملائمة كل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة وأدوات تقويم كل نوع منها حيث بلغ قيمة مربع إيتا (٠,٩٨) لاختبار التحصيل، وبالنسبة لمقياس الاتجاه نحو الحقيبة التعلّمية وإستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة فقد بلغ (٠,٩٤)، وهذا ما أكدته دراسة الزاكي (٢٠٠٠م)، وقد لقيت الوثيقة المتضمنة نظرية الذكاءات المتعددة استحسانا من المستفيدين والمستفيدات من ورشة العمل، وأظهرت نتائج إيجابية من المستفيدين والمستفيدات. وكذلك دراسة عبد الرزاق (٢٠٠٧م) التي أثبتت فعالية البرنامج التدريبي في إكساب معلمي اللُّغة العربية بالمملكة العربية السعودية مهارات استخدام الذكاءات المتعددة في تدريس اللُّغة العربية

لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، ووجود أثر إيجابي للبرنامج التدريبي على التحصيل والإبداع في اللُّغة العربية لدى تلاميذ المعلمين الذين خضعوا للبرنامج التدريبي، وفي هذا الصدد ذكر عصر (٢٠٠٣م، ص٦٧٢) في درجة تحقيق الفاعلية ما يلي: «يمكن تحقق الفاعلية إذا كانت قيمة مربع إيتا = ٠,١٦ أو أكثر»، أما أبو حطب وصادق (١٩٩٦م، ص٤٤٣) فقد ذكرا في تقويم المتغير المستقل على المتغير التابع «أن التأثير الذي يفسر حوالي ١٥٪ فأكثر من التباين الكلي يعدّ تأثيرا كبيرًا».

التوصيات والمقترحات

— أن يصمم الأستاذ الجامعي خطة تعليمية يضمنها ملف المقرر وتوصيف المقرر وفق أحد نماذج التخطيط وفق نظرية الذكاءات المتعددة، ووصف إجراءاته التدريسية لمقابلة الذكاءات المتعددة السائدة لدى طلابه وطرق تقويم مدى تحقيق الأهداف التعليمية لديهم.

— تزويد أساتذة الجامعة من الأقسام التي تُدرس مواد مساعدة أساسية في أقسام الجامعة كقسم الدراسات الإسلامية والتاريخ والجغرافيا واللغة الإنجليزية بالحقيبة التعلّمية القائمة على إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة لتقابل خصائص ذكاءات الطلاب في تلك الأقسام.

— أن يحرص عضو هيئة التدريس على ربط محتويات المساق الذي يدرسه بذكاءات الطلبة المتعددة، بحيث يتجلى ذلك في النصوص والقراءات والأمثلة المستخدمة للتطبيق التي يقوم بوصفها في تقرير المقرر، وبذلك يجعل الطلبة بالجامعة أكثر رغبة وحماسة في التحصيل.

— أن يراجع نظام التعليم بالجامعات إستراتيجيات التدريس المستخدمة بها وربطها بالاتجاهات التربوية الحديثة، سواء كانت تتبنى الاتجاه السلوكي أو الاتجاه المعرفي أو الاتجاه الإنساني وتبني إستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة.

الدراسات المقترحة

دراسة وصفية

تصميم أدوات التقويم البديل لمقررات قسم اللغة العربية بالجامعة حسب ذكاءات الطلاب المتعددة.

دراسة تجريبية

فاعلية التعليم باستخدام إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة في بقاء أثر التعلّم لدى طلاب الجامعة ودافعيتهم نحو التعلّم.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين. *لسان العرب*. بيروت: دار صادر، ١٩٨٨م.

أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال. *مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية*. ط٢. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٦م.

الأهدل، أسماء. «فاعلية أنشطة وأساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين تحصيل الجغرافيا وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمحافظة جدة». *مجلة كلية التربية*، العدد (١)، (١٤٣٠هـ).

بدوي، أحمد زكي. *معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية*. بيروت: مكتبة لبنان، د.ت.

جابر، عبد الحميد جابر. *الذكاءات المتعددة والفهم: تنمية وتعميق*. القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٣م.

جاردنر، هاورد. *أطر العقل: نظرية الذكاءات المتعددة*. ترجمة: محمد بلال الجيوسي. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠٠٤م.

حسين، محمد عبد الهادي. *تربويات المخ البشري*. عمان: دار الفكر، ٢٠٠٤م.

________، *قياس وتقييم قدرات الذكاءات المتعددة*. الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠٠٣م.

الحيلة، محمد محمود. *حقيبة في الحقائب التعليمية*. عمان: دار المسيرة، ٢٠٠٤م.

الخالدي، حمد بن خالد. «استخدام إستراتيجيات الذكاءات المتعددة في تدريس العلوم لدى معلم العلوم بالمملكة العربية السعودية». *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية – جامعة عين شمس، القاهرة، العدد (١٠٨)، (٢٠٠٥م)، ص ١٤١ – ١٩٤.

الزاكي، عبد القادر. «التدريس المتمركز حول المتعلم والمتعلمة – مبادئ وتطبيقات»، الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية (USAID)، مشروع تربية الفتيات بالمغرب (MEG)، (٢٠٠٠م). متاح على الرابط:

www.tarbiya.ma/Ressources/tabid/

زيتون، حسن. *تصميم التدريس رؤية منظومية*. ط١. الرياض: عالم الكتب، ١٩٩٩م.

السيار، جميلة. «أهمية استخدام برنامج الذكاءات المتعددة في رفع مستوى الدافعية والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ». *مجلة الباحثة، أهمية نظرية الذكاء المتعدد في تطوير الذات*، العدد (١٢)، (٢٠٠٧م). متاح على الرابط:

http://albahethah.com/MultipleIntelligence.aspx

عبد السميع، عزة محمد ولاشين، سمر عبدالفتاح. «فعالية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة لتنمية التحصيل والتفكير الرياضي والميل نحو الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية». *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية – جامعة عين شمس، القاهرة، العدد (١١٨)، (٢٠٠٦م)، ص ١٣٣ – ١٦٧.

عز الدين، سوسن محمد والعويضي، وفاء حافظ. «أساليب تعلم طالبات كلية التربية للبنات وفق نظرية الذكاءات المتعددة بالمملكة العربية السعودية بمحافظة جدة». *مجلة القراءة والمعرفة*، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية – جامعة عين شمس، القاهرة، العدد (٥٦)، (٢٠٠٦م)، ص ١٠١ – ١٣٥.

عصر، رضا مسعد السعيد. «حجم الأثر: أساليب إحصائية لقياس الأهمية لنتائج البحوث التربوية». *المؤتمر العلمي الخامس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس: مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة*، القاهرة، جامعة عين شمس، كلية التربية، المجلد (٢)، (٢٠٠٣م)، ص ٦٤٥ – ٦٧٣.

عفانة، عزو والخزندار، نائلة. *التدريس الصفي بالذكاء المتعدد*. ط١. عمّان: دار المسيرة، ٢٠٠٧م.

العويضي، وفاء حافظ. «إستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة المناسبة أساليب تعلّم الطالبات بقسم اللغة العربية بجامعة الملك عبدالعزيز». *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، كلية التربية، جامعة طيبة، (٢٠١٢م).

قاسم، ماهر. «الحقيبة التعلّمية». (٢٠١٠م) متاح على الرابط:
http://www.slideshare.net/fozal/ss-4236233

القحطاني، سالم سعيد والعامري، أحمد سالم وآل مذهب، معدي محمد والعمر، بدران عبدالرحمن. *منهج البحث في العلوم السلوكية مع تطبيقات على SPSS*. الرياض: مطابع الوطنية الحديثة، ٢٠٠٠م.

قوشحة، رنا عبد الرحمن. *دراسة الفرق في الذكاء المتعدد بين طلاب بعض الكليات النظرية والعملية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، قسم علم النفس التربوي، (٢٠٠٣م).

محمود، عبد الرزاق مختار. «فعالية برنامج تدريبي مقترح في إكساب معلمي اللُّغة العربية مهارات استخدام الذكاءات المتعددة في تدريسهم وأثره علي التحصيل وتنمية الإبداع اللُّغوي لدى تلاميذهم». *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، ج١، العدد (١)، المجلد (٢٣)، (٢٠٠٧م)، ص ١٩٧ – ٢٥٨.

نوفل، محمد بكر. *الذكاء المتعدد في غرفة الصف*. ط١.
عمان: دار المسيرة، ٢٠٠٧م.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Armstrong, Thomas. « multiple Intelligences in the classroom. Virginia, Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), 2000.

Ashman ,F & Conway, F. Introduction Ltd ,Pad stow, Cornwall. London , New York (1997).

Barling, J&Slater, E. Transformational Leadership and Emotional Intllignc: An Exploratory Study of leadership. Organization Development. Jounal,Vol.21,PP157 – 161(2000).

Day, V.Promoting Strategic Learning, Retrieved. June 9,2003, from: http://www.midwerx.com.au/de_bon_prog rams.htm,1997 .

Engstrom ,E. Teacher Perception of their Professional Growth Needs in Translating Multiple Intelligence Theory in to Practice. DAI – A:16 ,101:0068(1999).

Gardner, Howard. Intelligence Reframed, Multiple Intelligences for the 21 st Century, New York: Basic books(1991).

Herbe, R.; Thielenhouse, M.& Wykert, T. improving student motivation in reading through use of multiple intelligences, ED438518. (2002).

Jenesen ,Eric. Brain compatible Strategies. The Brain Store, Inc, Sa Digo(2001).

Karen, G multiple intelligences theory: A framework for personalizing science curricula. Journal of School Science and Mathematice,101, pp4 – 14. (2001).

Livingston, J. Metacognition: An Overview. Retrieved June 10, 2005,from:http//www.gse. buffalo(1997).

Lowe, K.; Nelson,A; Donnell, K. & Walker, M. improving reading skills,ED456414. ,(2001).

Schunk, D. Learning theories: An educational Perspective.(2nd ed). New Jersey: Prentice – Hall, Inc. htm. (2000).

Sternberg, RobertJ&Williams,, Wendy M. Educational Psychology. Alyn &Bacon(2002).

ثالثاً: المواقع على الإنترنت تناولت مواضيع في نظرية الذكاءات المتعددة:

http://www.almarefah.com/article.php
http://www.moudir.com/vb/showthread.php
http://www.kifee.com/vb/showthread.php
http://www.Idpride.net/learningstyes.MI.htm
http://forum.amrkaled.net/showpost.php
http://www.thomasarmstrong.com/multiple_intelligences.htm
http://www.ldpride.net/learingstyles.mI.htm

The Effectiveness of a Learning Package Based on Teaching by Multiple Intelligence Strategies on Developing Achievement and Attitudes of Arabic Language Department Staff towards it

Wafaa Hafiz Eshish Al Ouayd
Assistant Teacher of Arabic language Curriculums and Teaching Methods, Fuculty of Education – King Abdulaziz University
Jeddah, Kingdom of Saudi Arabia, p.o box: 121996, Postal Code:21322
Dr.wafaa – alowidy@hotmail.com
(Received 13/1/1433H; accepted for publication 6/4/1433H.)

key words: learning package, teaching by Multiple Intelligence strategies, Achievement, Attitudes.
Abstract. The study aimed at assessing the effectiveness of a learning package based on teaching by multiple intelligence strategies on developing achievement and attitudes of Arabic Language Department Staff towards it. The study subjects were 25 Arabic Language Department Staff members. The researcher developed a learning package based on teaching by multiple intelligence strategies. The experimental method was adopted and the tools were applied on subjects before and after the experiment. The study tools were an Achievement test and an Attitude scale assessing attitudes of subjects towards teaching by multiple intelligence strategies. The results of the statistical analysis proved the effectiveness of the learning package in developing achievement and attitudes towards teaching by multiple intelligence strategies as the (Eta square) reached.98 for the achievement test and.94 for the attitude scale. The study recommended providing staff members of other Faculties with such learning packages to fulfill characteristics of students' multiple intelligence. It also recommended that The Education System in Universities should review the present teaching strategies and relate them to current Educational Attitudes whether Behavioristic, Cognitive, or Humanistic and adopt teaching by multiple intelligence strategies. Furthermore, the study suggested studying the effectiveness of Instruction by using the multiple intelligence strategies theory in the dominance of the learning effect and motives towards learning of University students.

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة الملك سعود
عمادة شؤون المكتبات



مجلة جامعة الملك سعود

١- ربع سنوية: العلوم التربوية والدراسات الإسلامية.

٢- نصف سنوية: الآداب – العلوم الإدارية – العلوم الهندسية – العلوم – العلوم الزراعية – العمارة والتخطيط – اللغات والترجمة – علوم الحاسب والمعلومات – السياحة والآثار – الحقوق والعلوم السياسية – علوم طب الأسنان.

طريقة الدفع: ١- نقداً بمقر عمادة شؤون المكتبات – مبنى ٢٧ – جامعة الملك سعود.

٢- شيك مصدق باسم (عمادة شؤون المكتبات – حساب الخدمات) يرسل إلى العنوان البريدي الموضح أدناه.

٣- حوالة أو إيداع على (حساب الخدمات رقم ٢٦٨٠٧٤٠٠٧٦ الرمز ٥٠١) سامبا – فرع جامعة الملك سعود – الرياض، وترسل صورة الحوالة أو الإيداع على الفاكس الموضح أدناه أو على العنوان البريدي.

قيمة الاشتراكات: الاشتراك السنوي داخل المملكة العربية السعودية (٢٠) ريالاً سعودياً، وخارج المملكة (١٠) دولارات أمريكية أو ما يعادلها لجميع فروع مجلة جامعة الملك سعود ما عدا فرع (العلوم التربوية والدراسات الإسلامية) اشتراكها السنوي داخل المملكة العربية السعودية (٤٠) ريالاً سعودياً وخارج المملكة (٢٠) دولاراً أمريكياً أو ما يعادلها.

جميع المراسلات على العنوان التالي

عمادة شؤون المكتبات – جامعة الملك سعود – ص. ب. ٢٢٤٨٠ الرياض ١١٤٩٥

هاتف ٤٦٧٦١١٢ (١-٩٦٦+) فاكس ٤٦٧٦١٦٢ (١-٩٦٦+) البريد الإلكتروني libinfo@ksu.edu.sa موقع الجامعة www.ksu.edu.sa

✂-------------------✂-------------------✂-------------------✂-------------------✂

قسيمة اشتراك بمجلة جامعة الملك سعود

تاريخ تعبئة القسيمة (بالتاريخ الميلادي): / / ٢٠م

ملحوظة هامة: لضمان وصول المجلة إليكم يرجى تعبئة الخانات المسبوقة بعلامة ◆.

◆اسم المشترك (رباعي): .... اسم الجهة (للجهات الحكومية): ....

◆العنوان: .... ◆صندوق بريد: .... ◆الرمز البريدي: ....

◆المدينة: .... ◆الدولة: .... ◆الهاتف: .... الفاكس: ....

البريد الإلكتروني: ....

اسم المجلة المطلوب الاشتراك فيها: .... عدد النسخ: ( ).

طريقة الدفع:	☐ نقداً	☐ شيك مصدق (مرفق)	☐ حوالة (مرفق صورة مختومة)
	☐ اشتراك جديد	☐ تجديد اشتراك	☐ اشتراك فردي
	☐ اشتراك حكومي	☐ لمدة سنة	☐ سنتان
	☐ ثلاث سنوات	☐ خمس سنوات	☐ أخرى: ....

Kingdom of Saudi Arabia

Ministry of Higher Education

King Saud University

DEANSHIP OF LIBRARY AFFAIRS



The Journal of King Saud University

1- (Quarterly): Educational Sciences and Islamic Studies.

2- (Biannual): Arts, Administrative Sciences, Engineering Sciences, Science, Agricultural Sciences, Architecture and Planning, Languages and Translation, Computer and Information Sciences, Tourism and Archaeology, Law and Political Science, Dental Sciences.

Method of Payment:

1- Cash: At King Saud University Libraries Building 27.

2- Cheque: In favor of **King Saud University Library** account.

3- Drafts: SAMBA, King Saud University branch.
Account No. 2680740067, code No. 501. A copy of the draft should be faxed to the address given below.

Annual Subscription Rates:

1- Within the Kingdom SAR 20.00.

2- Outside the Kingdom USD 10.00 or equivalent for all journals except:

- Educational Sciences and Islamic Studies.
  For this, subscription rates:
  SAR 40.00 within the Kingdom
  USD 20.00 outside the Kingdom

All correspondences should be addressed to: University Libraries, King Saud University, P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Kingdom of Saudi Arabia
Tel.: +966 1 4676112 Fax: +966 1 4676162
E-mail: libinfo@ksu.edu.sa Website: www.ksu.edu.sa

Subscription Form Date: / /

Name: ....

Organization: ....

Address: .... P.O. Box: ....

Zip Code: .... City: .... State: .... Tel.: ....

Fax: .... E-mail: ....

Specific issue(s): .... Number of copies ( )

Payment: ☐ Cash ☐ Cheque ☐ Draft

Subscription: ☐ New subscription ☐ Renewal of subscription

Period of subscription: ☐ 1 year ☐ 2 years ☐ 3 years ☐ 4 years ☐ 5 years ☐ More ....

J. King Saud Univ., Vol. 24, *Edu. Sci. & Islamic Stud.* (3), pp. 619-1089 Ar., Riyadh (2012/1433H.)

Contents

Page

Arabic Section



King Saud University Press, 2012 (1433H.)

J. King Saud Univ., Vol. 24, *Edu. Sci. & Islamic Stud.* (3), pp. 619-1089 Ar., Riyadh (2012/1433H.)

Journal of
King Saud University

(Refereed Scientific Periodical)

Volume 24

Educational Sciences & Islamic Studies (3)

July (2012)
Shaaban (1433H.)



Academic Publishing - King Saud University

P.O. Box 68953, Riyadh 11537, Saudi Arabia



IN THE NAME OF ALLAH,
MOST GRACIOUS, MOST MERCIFUL



مجلة جامعة الملك سعود، م٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٤)، ص ص١٠٩١-١٥١٨ بالعربية، ١-٣١ بالإنجليزية، الرياض (٢٠١٢م/ ١٤٣٣هـ)

مجلة
جامعة الملك سعود

(دورية علمية محكمة)

المجلد الرابع والعشرون

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٤)

أكتوبــــر (٢٠١٢م)
ذو القعدة (١٤٣٣هـ)



مطابع جامعة الملك سعود ١٤٣٣هـ

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٤)، ص ص١٠٩١-١٥١٨ بالعربية، ١-٣١ بالإنجليزية، الرياض (٢٠١٢م/ ١٤٣٣هـ)

المحتويات

صفحة

القسم العربي

القسم الإنجليزي

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٤)، ص ص ١٠٩١-١١١٨، الرياض (٢٠١٢م/١٤٣٣هـ)

أثر استخدام نموذج «أبلتون» «Appleton Model» في التحليل البنائي على تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل في مادة الجغرافيا لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمحافظة جدة

أسماء زين صادق الأهدل

أستاذ المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز

جدة، المملكة العربية السعودية، ص.ب ٢٤٢٦، الرمز ٢١٤٧١

E – mail: dralahdal@hotmail.com

(قدم للنشر في ١٤٣٠/٦/٣هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣١/٢/٣هـ)

الكلمات المفتاحية: نموذج أبلتون، التحليل البنائي، التفكير الإبداعي، التحصيل.

ملخص البحث: هدف البحث التعرف إلى أثر استخدام نموذج «أبلتون» «Appleton Model» في التحليل البنائي على تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل في مادة الجغرافيا لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمحافظة جدة. وقد استخدمت الباحثة لذلك المنهج التجريبي ذا التصميم شبه التجريبي، وأعدت دليلا للمعلمة في تدريس وحدة النظام الحيوي من مقرر الجغرافيا لطالبات الصف الثاني الثانوي، كما أعدت اختبارا في التفكير الإبداعي واختبار تحصيل، وقد بلغ عدد الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة (٦٠) طالبة، وقد أسفرت نتائج البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في اختبار التفكير الإبداعي واختبار التحصيل بين المجموعة التجريبية (التي طبق عليها نموذج التحليل البنائي) والمجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة المعتادة) في القياس البعدي، لصالح المجموعة التجريبية، كما أوضحت قيمة مربع إيتا (η^2) في حساب حجم الأثر عن تأثير استخدام نموذج« أبلتون » «Appleton Model» في تنمية التفكير الإبداعي بدرجة مرتفعة، وبدرجة متوسطة في تنمية التحصيل. وقد أوصت الباحثة بما يلي: التأكيد على اعتماد المعلمة استراتيجيات تعتمد على أكثر من طريقة في التدريس والحرص على المشاركة الإيجابية للطالبات، إعداد دورات تدريبية للمشرفات التربويات وللمعلمات في استخدام نماذج مختلفة من التعليم البنائي، وفي كيفية إعداد وتنفيذ الدروس من خلال تلك النماذج، إدراج التعليم البنائي ضمن مقررات طرق التدريس في كليات التربية، إجراء دراسات تجريبية لتطبيق نماذج مختلفة من التعليم البنائي خاصة في مجال المواد الاجتماعية (جغرافيا، تاريخ، علم اجتماع، علم نفس، التربية الوطنية) ولمراحل التعليم المختلفة، وقياس أثرها على تنمية مهارات التفكير (إبداعي، ناقد،...)، والمهارات الحياتية (تحمل المسئولية، والتعامل مع الآخرين، ....) والقيم الاجتماعية (التعاون، واحترام الرأي الآخر، والصدق، ...).

المقدمة

تشكل مادة الجغرافيا إحدى المواد ذات العلاقة بحياة الطالبة لما لها من اهتمام بدراسة سطح الأرض وما عليها من ظواهر طبيعية وبشرية، ودراسة العلاقات المتبادلة بين تلك الظواهر في الأقاليم المختلفة، والآثار الناجمة عن تلك العلاقات وتأثيرها على حياة الإنسان.

ونظرًا لأهمية هذه المادة لابد وأن يعتمد المعلم استخدام كافة الطرق والأساليب والوسائل التي تساعده على توضيح مادته وتوصيلها إلى الطلاب وربطها بحياتهم بما يحقق الفائدة من دارستها، خاصة وأن مادة الجغرافيا تمثل مجالاً خصبًا للتفكير فهي تتناول الموضوعات المتعلقة ببيئة الإنسان وما أعده الله لمخلوقاته في هذه البيئة من سبل العيش المختلفة، ودعا الله سبحانه وتعالى في كثير من الآيات إلى التفكير في ملكوت السموات والأرض.

مما سبق يتضح أن الجغرافيا مجال لتعليم التفكير بكافة أنواعه ابتداءً من الملاحظة وجمع المعلومات وتنظيمها، وربط الأماكن بالأفكار والنظريات، وانتهاءً بالتفكير الاستقرائي، والتفكير الاستنتاجي، والتفكير الناقد، وكل ما يعمل على تغيير الأفكار وتطويرها (Johnson, Ken, 2000)، ويمثل تغيير الأفكار وتطويرها ناتج التفكير الإبداعي، إذًا تعمل مادة الجغرافيا على تنمية التفكير الإبداعي من خلال موضوعاتها المختلفة، وما على المعلم إلا أن يبحث في الطرق والأساليب والوسائل المختلفة التي تمكنه من تنمية الإبداع في طلابه من خلال تدريس الجغرافيا.

والمتتبع لمسيرة البحث التربوي يلاحظ تقدمًا وتحولاً رئيسيًا في رؤيته لعملية التعليم والتعلم، والتحول من التركيز على العوامل الخارجية التي تؤثر في تعلم المتعلم، مثل: متغيرات المعلم (شخصيته، حماسه، تعزيزه.. الخ)، وبيئة التعلم، والمنهج، ومخرجات التعلم، وغير ذلك من العوامل، إلى التركيز على العوامل الداخلية التي تؤثر في المتعلم، خاصة ما يجري داخل عقل المتعلم، مثل: معرفته السابقة، سعته العقلية، نمط معالجته للمعلومات، دافعيته للتعلم، أنماط تفكيره، أسلوب تعلمه وأسلوبه المعرفي (زيتون، حسن؛ وزيتون كمال، ٢٠٠٦، ص ١٧). أي كل ما يجعل التعليم ذا معنى للمتعلم حيث ركزت النظرية البنائية على كيفية تشكيل معاني المفاهيم التي يكتسبها المتعلم ودور الخبرة السابقة في تشكيل هذه المعاني، وبذلك يكون التعلم قريبا من عقل الطالب ومفهوما له لأنه مرتبط بتفكيره وقدراته.

وتعتبر النظرية البنائية أحد التوجهات الحديثة والتي تدعو إلى التعلم ذي المعنى والذي يُبنى على فكرة أن الأشخاص يتعلمون عن طريق تأسيس المعرفة الجديدة بشكل فاعل، أكثر مما يتعلمون عن طريق تلقينهم المعلومات. وتشير كلمة البنائية «constructivism» إلى عملية بناء المعرفة من الخبرة، وترفض البنائية فكرة أن يكون التعلم مجرد نقل

للمعلومات ؛ وإنما تعتبره عملية بناء، وإعادة بناء للمعرفة ؛ فالمتعلم يفسر المعلومات الجديدة، ويؤولها على أساس المعرفة الموجودة سلفًا، وكذلك تؤكد على دور التفاعل الاجتماعي، والعمل التعاوني مع الاعتراف بأن اللغة المشتركة والثقافة يمكن أن تجعل المتعلمين يفهمون الأشياء بشكل متشابه، أو يكون منظورهم للأمور متشابها ؛ إلا أن الخبرات الشخصية ربما تكون مسئولة عن اختلاف تأويلات الأفراد ونظرتهم للأمور.

وتستند النظرية البنائية إلى أفكار «جيامبتشا فيكو» (Giambattis Vico)، الذي أعد أطروحته (١٧١٠م) عن بناء المعرفة والتي وضح فيها فكرة أن عقل الإنسان يبني المعرفة، وأنه لا يعرف إلا ما يبنيه (زيتون، حسن ؛ وزيتون كمال، ٢٠٠٦، ص ٢٧)، كما يرى البعض أن النظرية البنائية تستند إلى أفكار وأعمال ديوي (Dewey)، وبياجيه (Piaget)، وفيجوتسكي (Vugotskiy)، وبرونر (Bruwner) (عبد الله، ٢٠٠٤، ص١٧)، ويعتبر «ارنست فون جلاسرفيلد» (Ernst Von Glaserfeld) أعظم منظري البنائية المعاصرين، وأفضل من كتب عنها (زيتون، حسن ؛ وزيتون كمال، ٢٠٠٦، ص٣٠).

ويؤكد الكثيرون على أن البنائية «نظرية في التعلم» (Learning theory) وليست مجرد «مدخل تدريسي» حيث يستخدم المعلمون طرقا يطلق عليها بنائية، إذا كانوا على دراية ووعي بالكيفية التي يتعلم بها هؤلاء الطلاب (Airasian, P. W. & Walsh, M. E, 1997).

ويمثل المنظور البنائي توليفًا أو تزاوجًا بين عدد من الأفكار المستقاة من مجالات ثلاثة هي علم النفس المعرفي، وعلم نفس النمو، والأنثربولوجيا، فقد أسهم المجال الأول بفكرة أن العقل يكون نشطًا في بناء تفسيراته للمعرفة ويُكَوِّن استدلالاته منها، كما أسهم المجال الثاني بفكرة تباين تركيبات الفرد في مقدرته على التنبؤ تبعًا لنموه المعرفي، أما المجال الثالث فقد أسهم بفكرة أن التعلم يحدث بصورة طبيعية باعتباره عملية ثقافية مجتمعية يعمل فيها الأفراد سويًا لإنجاز مهام ذات معنى ويحلون مشكلاتهم بصورة ذات مغزى، ويؤمن منظرو البنائية بأن التعلم يحدث نتيجة الأفكار التي بحوزة المتعلم، أو إضافة معلومات جديدة أو بإعادة تنظيم ما هو موجود من أفكار لديه، أي أن التركيز في التفكير البنائي يشمل كلاً من البنية المعرفية والعمليات التي تتم داخل المتعلم في إطار يشمل كلا من السياق المجتمعي والتفاعلات الاجتماعية (زيتون، ٢٠٠٤، ص٢١٢).

ويرى أصحاب هذه النظرية أن التعلم يتم من خلال المنطلقات التالية (زيتون، ٢٠٠٣، ص١٦):

١ – يبني العقل معرفته ؛ وعقل الإنسان لا يعرف إلا ما يبنيه بنفسه.

٢ – العقل ينشئ المعرفة وفقًا لتصوره ؛ إلا أن هذا التصور قد لا يتطابق مع التجربة والحقيقة العلمية، فالمعرفة ليست نسخة من الواقع ؛ وإنما هي نتاج لبناء

تلك الذات.

٣ – المعرفة أداة وظيفية لخدمة مطالب الحياة؛ أي يفترض أن يستفيد الطالب منها في حياته.

٤ – نشاط المتعلم أمر جوهري لبناء المعرفة واكتسابها.

المعرفة لا تنفصل عن الذات العارفة بل تلازمها، وذات علاقة بخبرة الفرد وقد لا يتشابه شخصان في معرفتهما بالشيء الواحد؛ لأن لكل منهما بصمة معرفة مميزة له.

ومن هنا نجد أن النظرية البنائية في توجهاتها تعمل على إبراز شخصية المتعلم وإظهار ما لديه من مساهمات وإبداعات، فقد ذكر (زيتون، ٢٠٠٣، ص٣٧٨).

- أن المعرفة ليست موجودة بشكل مستقل عن المتعلم، فهي من ابتكاره وتكمن في عقله (دماغه)، ومن ثم فهي (المعرفة) تصبح أساس نظرته للعالم من حوله وعلى أساسها يفسر ظواهر وأحداث هذا العالم.

وعلى الرغم من تعدد طرق وأساليب تدريس المواد الاجتماعية ومنها الجغرافيا؛ إلا أننا نجد أنها تعاني من الجفاف والاعتماد على الطرق والأساليب التقليدية في التدريس، وقد لمست الباحثة ذلك من خلال إشرافها على قسم طالبات الجغرافيا بكلية التربية من الفرقتين الثالثة والرابعة في التربية العملية بمدينة جدة، حيث مازالت معلمة الجغرافيا تعتمد على الإلقاء واستخدام الخرائط الجغرافية لتوضيح مادتها، وتعتمد المعلمة على نفسها في توضيح تلك المعلومات، ويتوقف دور الطالبة على التلقي والاستجابة لتوجيهات وأسئلة المعلمة المباشرة وفي المستويات الدنيا للتفكير، فيفتقد التدريس فاعلية ومشاركة الطالبات، وتنمية المبادأة والتفكير بكل أنواعه، ونظرًا لأهمية مشاركة الطالبات وما أثبتته نتائج الدراسات السابقة؛ مثل دراسة: (السيد، ٢٠٠١)؛ و(السيد؛ والدوسري، ٢٠٠٣)؛ و(عبد الله، ٢٠٠٤)؛ و(الحصري، ٢٠٠٦) من أن النظرية البنائية تمنح الطالب الفرصة للمشاركة بأفكاره وما لديه من معلومات، وما تحققه من تنمية مهارات التفكير المختلفة، كما أوصى (عبد الله، ٢٠٠٤) بضرورة الاهتمام باستخدام نماذج التعلم البنائي في تدريس الدراسات الاجتماعية عامة، وإعداد وتدريب معلمي الدراسات الاجتماعية قبل وأثناء الخدمة على استخدام نماذج التعلم البنائي في التدريس بصفة خاصة، واستجابة لتلك التوصيات وما لمسته الباحثة من قصور في تدريس الجغرافيا قامت بإعداد دليل للمعلمة للتدريس باستخدام أحد نماذج النظرية البنائية لتنمية المفاهيم الجغرافية والتفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمحافظة جدة، وتسعى في هذا البحث إلى قياس فاعلية نموذج «أبلتون» « Appleton Model» في التحليل البنائي على تنمية المفاهيم الجغرافية والتفكير الإبداعي، وبذلك يمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال التالي:

مشكلة البحث:

ما أثر استخدام نموذج «أبلتون» « Appleton Model» في التحليل البنائي على تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل في مادة الجغرافيا لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمحافظة جدة؟

وينبثق من السؤال الرئيس السابق الأسئلة التالية:

- ما الفلسفة النظرية لنموذج «أبلتون» «Appleton Model» في التحليل البنائي؟
- ما أثر استخدام نموذج التحليل البنائي عند «أبلتون» «Appleton Model» على تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمحافظة جدة؟
- ما أثر استخدام نموذج التحليل البنائي عند «أبلتون» «Appleton Model» على التحصيل في مادة الجغرافيا لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمحافظة جدة؟

أهداف البحث:

يهدف البحث التعرف إلى أثر استخدام نموذج «أبلتون» «Appleton Model» في التحليل البنائي على تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل في مادة الجغرافيا لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمحافظة جدة.

أهمية البحث:

تنبثق أهمية البحث من خلال تحقيقه ما يلي:

الأهمية النظرية:

- تقديم نموذج للتدريس في التحليل البنائي يساعد على تنمية التفكير الإبداعي ورفع مستوى التحصيل المعرفي من خلال تدريس الجغرافيا.
- إعداد اختبار مبني على أنشطة جغرافية حسب نموذج سكامبر (SCAMPER)، لتنمية مهارات التفكير الإبداعي.
- قد يكون نقطة انطلاق لتأكيد دور الطالبة في المشاركة الإيجابية في التعلم، وتنبيه المعلمات لأهمية ذلك.

الأهمية التطبيقية:

- إعداد دليل للمعلمة في تدريس مقرر الجغرافيا في الصف الثاني الثانوي أدبي في وحدة من وحداته وهي «النظام الحيوي» باستخدام نموذج «أبلتون» «Appleton Model» في التحليل البنائي.
- قد تستفيد المعلمات من هذا الدليل في إعداد دروس أخرى في الجغرافيا تعتمد على التدريس باستخدام نموذج «أبلتون» «Appleton Model» في التحليل البنائي.
- قد تستفيد المشرفات التربويات في الجغرافيا من الدليل أيضًا في إعداد دورات تدريبية لمعلمات المادة.

حدود البحث:

تقتصر حدود البحث الحالي على:

- **عينة من طالبات الصف الثاني الثانوي أدبي بمحافظة جدة**، وقد اختارت الباحثة الصف الثاني

الثانوي حيث إنه الصف الذي يبدأ فيه التخصص (أدبي، علمي)، ويعد الطالبات بشكل أكبر للحياة الجامعية فيما بعد، والاعتماد على المبادأة والمشاركة من الطالبات في التعليم والتعلم.

- **وحدة النظام الحيوي:** والتي تشمل الحياة النباتية الطبيعية، والحياة الحيوانية في مقرر الصف الثاني الثانوي من مناهج التعليم في المملكة العربية السعودية، ويتضمن المقرر ست وحدات معرفية، وتمثل هذه الوحدة الفصل الخامس من مقرر الفصل الدراسي الأول لمادة الجغرافيا في الصف الثاني الثانوي، وقد اختارته الباحثة لأنه يمثل جزءا يمكن أن يتوفر للطالبة فيه معلومات سابقة عن موضوعات الوحدة سواء مما درسته سابقًا في هذا المقرر أو في المرحلة المتوسطة، أو من خلال الحياة لارتباط الموضوع بحياة الإنسان.

- **نموذج «إبلتون» «Appleton Model» في التحليل البنائي** (Constructivist Based Analytical Model (CBAM)، وقد اختارته الباحثة لأنه يتميز بمعالم واضحة تعكس المعالم الرئيسة لأي نموذج بنائي (زيتون وزيتون، ٢٠٠٦م، ٢١٠) وهو ما ستسعى الباحثة إلى توضيحه لاحقًا.

- **الحدود الزمنية:** طبق البحث خلال الفصل الأول من العام ١٤٢٩هـ /١٤٣٠هـ. حيث تدرس وحدة النظام الحيوي ضمن منهج الجغرافيا العامة للصف الثاني الثانوي أدبي خلال الفصل الدراسي الأول من كل عام.

- **كما تتحدد الدراسة بالأدوات المستخدمة فيها وهي:** اختبار التفكير الإبداعي الذي أعدته الباحثة حسب خطوات أنشطة نموذج سكامبر (SCAMPER)، واختبار التحصيل المعرفي لوحدة النظام الحيوي.

مصطلحات البحث:

الأثر (Effect Size): يعني حساب حجم الأثر وهو مصطلح إحصائي يدل على مجموعة من المقاييس الإحصائية التي يمكن أن يستخدمها الباحث في العلوم التربوية والاجتماعية والنفسية للتعرف على الأهمية العملية للنتائج التي أسفرت عنه بحوثه ودراساته، ويرمز لحجم الأثر بالرمز (ES) أو (ح. ث) ويهتم بصفة خاصة بقياس مقدار الأثر الذي تحدثه المتغيرات المستقلة (المعالجات التجريبية) في المتغير أو المتغيرات التابعة التي يقوم عليها تصميم البحث (عصر، ٢٠٠٣، ص٦٤٦)، ويعتبر مربع إيتا (η^2) أحد الأساليب المستخدمة لقياس حجم الأثر، وتسمى أحياناً بنسبة الارتباط بين العينات موضع البحث، ويمكن الحصول عليها باستخدام نتائج اختبار «ت» وقيمة «ت» الإحصائية بالمعادلة التالية (أبو حطب؛ وصادق، ١٩٩٦، ص٤٣٩):

$$\text{مربع إيتا } (\eta^2) = \frac{\text{ت}^2\ (T^2)}{\text{ت}^2\ (T^2) + \text{درجات الحرية}}$$

وتعرف الباحثة حجم الأثر: بالقيمة الناتجة من حساب مربع «إيتا» الدال على حجم الأثر، وهو الأسلوب الإحصائي الذي استخدمته الباحثة لقياس

أثـر اسـتخدام نمـوذج «إبلتـون» في التحليـل البنـائي لتدريس وحدة النظام الحيوي من مقرر الجغرافيا العامة للصـف الثـاني الثـانوي الأدبـي في المملكـة العربيـة السـعودية علـى تنميـة كـل مـن: المفـاهيم الجغرافيـة للوحدة، والتفكير الإبداعي.

نمـوذج «إبلتـون» في التحليـل البنـائي: Constructivist Based Analytical Model (CBAM)

وهـو النمـوذج الـذي أعـده «كـين أبلتـون» (Ken Appletone) المنظر التربوي بكلية التربية بمركز الجامعـة الملكيـة بأسـتراليا، ويعتمـد فيـه علـى ثلاثـة مصـادر بنائيـة تتمثـل في نظريـة «بياجيـه» (Piaget) عـن علـم الـنفس النمـائي، وأعمـال كـل مـن هـوارد (Howard) و«كلاكسـتون» (Klaxton) في علـم الـنفس المعـرفي، ثـم «أولـوكن» (O'loughhkine) في البنائيـة الاجتماعية. وقد حاول «كين أبلتون» من خلال نموذجه أن يبرز العوامل المتداخلة للخبرات السابقة ويحددها، وأن يوجـد العلاقـات المعرفيـة الداعمـة بـين التـنظير والممارسـة بـين الطـلاب والمعلمـين وبـين الطـلاب وأنفسـهم، بحيـث تفسـر الخـبرات المدرسـية السـابقة واللاحقـة في السـياق (أو البيئـة الاجتماعيـة) المجتمعـي للطالـب ((The Social Context، بمـا يجعـل هـذا النموذج فعالا في تنفيـذ التـدريس البنـائي، ويتسـم هـذا النموذج بمعالم أربعة تعكس المعالم الرئيسة لأي نمـوذج بنـائي (زيتـون، حسـن؛ وزيتـون كمـال، ٢٠٠٦، ص٢١٠) وهي:

١ – فرز الأفكار التي بحوزة المتعلم. (Existing Ideas).

٢ – معالجة المعلومات. (Processing Information).

٣ – البحث عن المعلومات. (Seeking Information).

٤ – السياق المجتمعي (The Social Context).

ويعرف « أبلتون» البنائية على أنهـا: «بنـاء الفـرد المعرفـة العلميـة الـتي يكتسـبها بنفسـه وذلـك مـن خـلال الخبرات التعليمية التي يمر بها، حيث تمثل تلك الخبرات السـابقة النقطـة الرئيسـة في البنائيـة، حيـث يسـتخدمها المـتعلم في فهـم بنـاء الخـبرات والمعلومـات الجديـدة، فيحدث التعلم من خلال المعلومات الجديدة عندما يتم تغيير مـا لـدى المتعلم مـن معلومـات مسبقة، أو إعـادة تنظـيم مـا يعرفـه مـن خـبرات ومعلومـات سـابقة». (Appletone, Ken, 1997, p303).

وتستخدم الباحثة نموذج «أبلتون» « Appleton Model» في التحليل البنائي لتنظيم عملية التعلم بحيث يسمح للطالبة في تكوين بنيتها المعرفية بنفسها وذلك من خلال مواقف تعليمية (تعدها الباحثة) تثير التفكير لـديها وتسـتدعي مـا لـديها مـن معرفـة سـابقة في موضوعات وحدة النظام الحيوي في تفسير المعلومات الجديدة في الموضوع المقرر على طالبات الصف الثاني الثانوي أدبي في المملكة العربية السعودية، وذاك من

خلال إعداد نشاط تعليمي مقصود للمواءمة بين معرفتها السابقة والمعرفة الجديدة، بما يحقق إعادة تشكيل البنية المعرفية للطالبة ويصبح ذا معنى.

التفكير الإبداعي (Creative Thinking):

عرف (جروان، ١٩٩٩، ٨٢) التفكير الإبداعي بأنه: «نشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول والتوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة سابقًا، ويتميز التفكير الإبداعي بالشمولية والتعقيد، لأنه ينطوي على عناصر معرفية وانفعالية وأخلاقية متداخلة تشكل حالة ذهنية فريدة».

ويحدد جيلفورد الإبداع بقوله: «إن الإبداع عملية ذهنية معرفية تتضمن الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والإثراء بالتفاصيل» (قطامي، ٢٠٠٤، ص١٩٢).

أما المعرفيون فيعرفونه بأنه: «ظهور لإنتاج جديد يطوره الفرد عن طريق تفاعله مع الخبرات التي يكتسبها ويصل إلى صورة جديدة» (قطامي، ٢٠٠٤، ص١٩٢)، وفي هذا التعريف تتضح العلاقة بين النظرية البنائية والتفكير الإبداعي في اعتمادهما على المعرفة السابقة للمتعلم في تشكيل البنية المعرفية الجديدة وتطويرها.

وتعرف الباحثة التفكير الإبداعي في البحث الحالي بأنه: قدرة الطالبة على استخدام مهارات الطلاقة، والمرونة، والأصالة، في إثراء ما تتعلمه من وحدة النظام الحيوي بالأفكار والحلول للمشكلات الناتجة عن الإخلال بالنظام الحيوي، والتي تم قياسه من خلال اختبار أعدته الباحثة في التفكير الإبداعي لحل مشكلات الإخلال بالنظام الحيوي.

التحصيل (The Achievement):

يعرف التحصيل بأن: «مدى استيعاب الطلاب لما فعلوا من خبرات معينة من خلال مقررات دراسية ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبارات التحصيلية المعدة لهذا الغرض» (اللقاني ؛ والجمل، ١٩٩٦، ص٤٧).

وتعرفه الباحثة بأنه استيعاب الطالبات لما درسوه من وحدة النظام الحيوي في مادة الجغرافيا للصف الثاني الثانوي الأدبي، والذي يعبر عنه من خلال الدرجة التي حصلت عليها كل طالبة في الاختبار الذي أعدته الباحثة لقياس التحصيل المعرفي في وحدة النظام الحيوي.

الإطار النظري والدراسات السابقة

تشير كلمة البنائية (Constructivism) كما ذكرت سابقًا إلى عملية بناء المعرفة من خلال الخبرة، ويعتبرها العلماء والفلاسفة في مجال علم الاجتماع وعلم النفس ؛ الكيفية التي نتعرف بها على العالم من حولنا (زيتون، ٢٠٠٣، ص١٥).

ويرى منظرو البنائية أن بناء المعرفة عملية بحث عن المواءمة بين المعرفة والواقع، كما يهتم علماؤها بالمنظور المعرفي للتعلم، وبالعوامل الداخلية للتعلم وما

يحدث في دماغ المتعلم نفسه، وكيفية اكتسابه للمعرفة وتنظيمها وتخزينها في ذاكرته، وكيفية استخدامه لهذه المعرفة في تحقيق مزيد من التعلم والتفكير، ولذا ركزت هذه النظرية على أن يكون المتعلم معالجًا نشطًا للمعلومات وليس مستقبلا سلبيًا لها (زيتون، ٢٠٠٤، ص١٢٨).

وكما ذكر (زيتون، حسن؛ وزيتون كمال، ٢٠٠٦، ص٢١٠ – ٢١٤) فإن البنائية تمثل نظرية في اكتساب المعرفة من المنظور السيكولوجي (منظور التعلم)، أي أنها تعالج موضوع المعرفة من زاويته الفلسفية والسيكولوجية معًا، حيث يسميها البعض نظرية في التعلم المعرفي، وفي ظل مفهوم النظرية البنائية للتعلم وضع العديد من التربويين استراتيجيات تدريسية ذات علاقة بالنموذج البنائي في التعلم، ومنها **نموذج التحليل عند «أبلتون» Constructivist Based Analytical Model (CBAM)**، والذي حاول فيه أن يبرز العلاقات المعرفية بين التنظير والممارسة وبخاصة بين الطلاب والمعلمين وبين الطلاب وأنفسهم، **ويتسم هذا النموذج بمعالم أربعة وهي:**

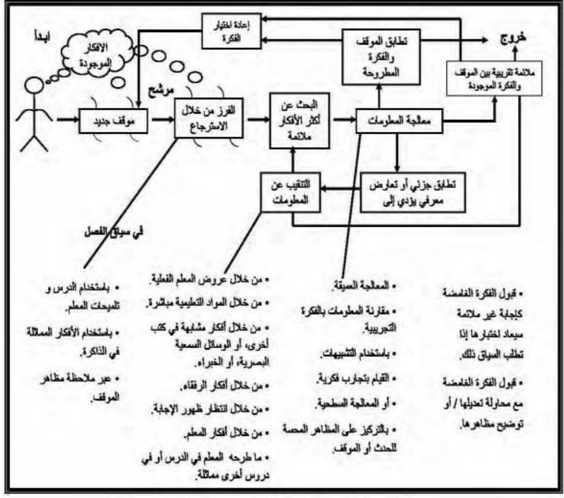
١ – فرز الأفكار التي بحوزة المتعلم: ويمثل نقطة البدء في الفكر البنائي، حيث يتم الكشف عن خبرات المتعلم السابقة ومشاعره، وذلك من خلال خرائط المفاهيم أو التعبيرات اللفظية للمتعلم، ثم تنظيم تلك الخبرات في صورة أفكار ومفاهيم أو منظومات معرفية تستخدم في تفسير أي حدث يقدم لذلك المتعلم. وهي تعطي فكرة شاملة عن رؤية ذلك المتعلم للعالم من حوله وكيفية تفسيره لأحداثه وسلوكه معها. وبذلك تنشط ذاكرة المتعلم للبحث عن أفضل فكرة ملائمة لتفسير الخبرة أو الموقف الجديد.

٢ – معالجة المعلومات: يحاول المتعلم من خلال ما بذاكرته عن الحدث، ومن تحليله للمظاهر التي يلاحظها حول الحدث؛ أن يحدد أفضل تفسير ملائم يمكن أن يستخدمه في بناء معنى حول المعلومات الجديدة. ويمكن أن تأخذ معالجة المعلومات عدة صور مثل: التركيز على المظاهر المحسوسة للحدث أو الموقف، أو المقارنة، أو ربط المعلومات بصور مختلفة، أو استخدام تشبيهات جديدة، القيام بتجارب..... ونحوه، وبمجرد أن تتم معالجة الفرد للمعلومات يكون هناك احتمالات ثلاثة: إما أن يتكون شكل جديد للمعلومات يتطابق تمامًا مع الفكرة الموجودة لدى المتعلم محدثة حالة من الرضا لديه، أو أن يحدث تطابق جزئي، أو تعارض معرفي، وفي هذه الحالة فإن بعض المتعلمين من ذوي العقول المتفتحة سوف يسعون للبحث عن تفاصيل أكثر حتى يصلوا إلى قبول لفكرة.

٣ – التنقيب (البحث) عن المعلومات: ويتم ذلك من خلال مصادر متعددة، منها ما يقدمه المعلم من عروض عملية، أو من خلال ما ورد في كتب أخرى أو الوسائل السمعية والبصرية المتاحة، أو من خلال أفكار المعلم، أو من خلال الخبراء في الموضوع، أو أفكار الزملاء، أو من دروس أخرى.

٤ – السياق المجتمعي: وتتخذ عدة أشكال، منها تلميحات المعلم اللفظية أو غير اللفظية أو استخدام الأفكار المماثلة في الذاكرة، أو عبر ملاحظة مظاهر الموقف.

والشكل التالي يوضح نموذج التحليل البنائي عند «أبلتون»:



الشكل رقم (١). نموذج التحليل البنائي عند «ابلتون» «Appleton Model»

الدراسات السابقة في مجال التربية البنائية:

أثبتت العديد من نتائج الدراسات والبحوث فاعلية النماذج التي تعتمد على النظرية البنائية في التدريس، ومنها:

– **دراسة الجندي وشهاب (١٩٩٩م)** (الجندي؛ وشهاب، ١٩٩٩) التي اُستخدم فيها نموذج في التعلم البنائي والشكل V لتصحيح التصورات البديلة لبعض المفاهيم العلمية في مادة الفيزياء

واتجاههم نحوها، وقد أسفرت نتائج البحث عن فاعليته.

- دراسة هوجلاند (Hoagland,2000) للاستفادة من تقنيات «بنائية التعلم» في الدراسات الاجتماعية (التاريخ) للمرحلة الثانوية، وأوضح أهمية بناء المعرفة من خلال استخدام الأفلام والرحلات إلى المواقع التاريخية والمصادر الأولية والاتصال المباشر بمصادر المعرفة، وأن كل ذلك يلغي سلبية المتعلمين ويجعلهم أكثر نشاطًا.

- دراسة جاد الله (Jadallah,2000) عن البنائية وخبرات التعليم والتعلم في الدراسات الاجتماعية، والذي يناقش فيه الخلافات بين البنائية والمعرفية والاجتماعية، ويقترح أن تدمج البنائية المعرفية والاجتماعية في عملية التخطيط حتى يتمكن المعلمون من جعل مناهج الدراسات الاجتماعية تحقق تعلم الخبرات التعليمية.

- دراسة وايتيسيد (Whiteside,2000) التي هدفت إلى تعزيز المهارات الجغرافية المعرفية والاجتماعية باستخدام نموذج للتعلم البنائي، وتعلم المجموعات التعاونية، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن استخدام هذه الاستراتيجيات من شأنها أن تؤدي إلى رفع مستوى الطلاب في المهارات الجغرافيا (كرسم الخرائط) والاجتماعية.

- دراسة السيد (٢٠٠١م) التي أظهرت أن استخدام نموذج في التعلم البنائي الاجتماعي في تدريس الدراسات الاجتماعية أدى إلى تنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بشكل أفضل من الطريقة العادية.

- دراسة فينجر وروتولو (Finger & Rotolo, 2001) الذي استخدم الهاتف في بنائية التدريس لطلاب المناطق الريفية والنائية، وقد وجد في دراسته أن معظم المعلمين يستخدمون الفلسفة البنائية في التعليم عن بعد، وأن استراتيجيات التدريس المتبعة أعدت طبقًا للاحتياجات الفردية للطلاب وما لديهم من معلومات سابقة، مع توفير فرص التفكير للطلاب، وقد أظهرت نتائج الدراسة أهمية الاستراتيجيات التي تعتمد الأنشطة البنائية في التعلم عن بعد.

- دراسة فارمر وآخرون (Farmer, et al, 2001) التي استخدم فيها التكنولوجيا لمعالجة أساليب التعلم التجريبي من خلال تطبيق مبادئ النظرية البنائية، وقد أكدوا أهمية تشييد الطلاب للمعرفة (في عقولهم) بأنفسهم ليكون لها معنى.

- دراسة يانبار (Yanpar,2001) التي توضح تأثير النظرية البنائية على التعلم الإدراكي والعاطفي في تعلم الدراسات الاجتماعية، وقد أُستخدم التعلم النشط مع أفراد المجموعة التجريبية والنمط التقليدي مع أفراد المجموعة الضابطة، وقد أظهرت نتائج الدراسة التجريبية وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح أفراد المجموعة التجريبية في تعلم الدراسات الاجتماعية.

- دراسة العجمي (٢٠٠٢م) التي أثبتت

فاعلية نموذجي التعلم البنائي والمعرفي في تنمية التحصيل الدراسي وتعديل التصورات البديلة وتنمية عمليات العلم الأساسية والاتجاهات نحو مادة العلوم لدى تلميذات الصف الثاني المتوسط.

- دراسة كولي ومكاجويري (Cole & McGuire, 2002) التي أوضحا فيها أهمية «بنائية التعلم» في تعليم مسؤولية المواطنة والثقافة الأسرية، وقد طبقا دراستهما في كل من سياتل وواشنطن بالولايات المتحدة، وسيدني في أستراليا، وقد اعتمدا عدة أساليب لبناء المعرفة في التفاهم الأسري ومسؤولية المواطنة: كالقصة والتراث ولعب الأدوار والمسؤوليات، وقد أدى ذلك إلى تطوير فهم الطرق التي تعيشها الأسر المختلفة، ومسؤوليات المواطنة لبناء الأحياء والمجتمعات المحلية.

- دراسة موليباش (Molebash,2002) الذي أعد دراسة استرشد فيها بالمبادئ التوجيهية لاستخدام التكنولوجيا لإعداد معلم الدراسات الاجتماعية، وقد أسفرت نتائج ملاحظة لمعلمين عن أن توفر الفلسفة البنائية لدى المعلمين (حسب الدراسة التي أعدها) تؤثر في استخدامهم للتقنية ودمجها في الدراسات الاجتماعية.

- دراسة السيد والدوسري (٢٠٠٣م) التي أثبتت فاعلية نموذج التعلم البنائي في تعديل التصورات البديلة لبعض المفاهيم الجغرافية وتنمية الاتجاه نحو المادة لدى تلميذات الصف الأول من المرحلة المتوسطة.

- دراسة دوليتلي وهيكس (Doolittle & David, 2003) التي أعدت استجابة لدعوة المجلس الوطني للدراسات الاجتماعية في الولايات المتحدة بضرورة استخدام التقنية بشكل واضح في تدريس المواد الاجتماعية في قاعات الدراسة، وقد أظهرت دراستهما أهمية التقنية البنائية في تحقيق الدمج والتكامل بين التكنولوجيا والدراسات الاجتماعية من الناحية النظرية والتربوية والتقنية.

- دراسة محمد (٢٠٠٤م) التي اُستخدم فيها أحد أساليب التعلم البنائي لعلاج أخطاء طلاب المرحلة الإعدادية في الجبر باستخدام الوسائل اليدوية الملموسة، وقد أسفرت نتائج البحث عن فاعليته.

- دراسة عبد الله (٢٠٠٤م) التي أثبتت أن استخدام نموذج في التدريس البنائي قد أدى إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة من طلاب الصف الأول الثانوي في التحصيل ومهارات التفكير التاريخي.

- دراسة مينتروب (Mintrop,2004) الذي أعد دراسة تجريبية عن بنائية التعلم في الدراسات الاجتماعية، أوكل تنفيذها لأربعة معلمين، واتضح من نتائجها أن هناك عدة زوايا لتشكيل وبناء المعرفة العلمية والاجتماعية لدى المتعلمين تعتمد على ما لديهم من معرفة سابقة ودمجها في الدراسات الاجتماعية، وتعزيز المجتمع للمتعلمين، وأهمية الأنشطة في كسب المعرفة الجديدة.

- دراسة الحصري (٢٠٠٦م) التي أثبتت

فاعلية استخدام نموذج التعلم البنائي الاجتماعي في تنمية التفكير الناقد والاتجاه نحو مواجهة الكوارث وبقاء أثر التعلم في الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

- **دراسة الخريسات (٢٠٠٦م)** التي استخدمت إستراتيجيتين قائمتين على البنائية في اكتساب المفاهيم الفيزيائية ومهارات التفكير لدى طلاب الصف العاشر الأساسي، وقد أظهرت نتائج الدراسة تفوق أفراد المجموعة التي درست المحتوى باستخدام إستراتيجية حل المشكلات على أفراد المجموعة التي درست باستخدام إستراتيجية الاكتشاف الموجه في كل من اختبار التحصيل للمفاهيم الفيزيائية ومهارات التفكير.

- **دراسة أحمد (٢٠٠٧م)** التي أثبتت فعالية استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس الجغرافيا في تنمية بعض أنماط الذكاءات المتعددة والاتجاه نحو قضايا البيئة لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

- **دراسة عابد وأبو علوان والخطيب (٢٠٠٧م)** في فاعلية نموذج التعلم البنائي في تدريس الرياضيات على تحصيل طلبة المرحلة الأساسية وقلقهم الرياضي، والتي أسفرت عن فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الطلاب المعلمين لصالح المجموعة التجريبية في التحصيل، أما فيما يتعلق بالقلق الرياضي والاتجاه نحو الرياضيات وتدريسها فقد كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات اتجاهات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من نتائج الدراسات السابقة سواء التي تناولت المواد والدراسات الاجتماعية أو غيرها من المواد **فاعلية النماذج البنائية** في رفع مستوى التحصيل للمفاهيم العلمية في مختلف المواد الدراسية كما في معظم الدراسات العربية والأجنبية التي ذكرت سابقًا، وفي تصحيح **التصورات البديلة** كما في دراسة الجندي وشهاب (١٩٩٩م)، والعجمي (٢٠٠٢م)، والسيد والدوسري (٢٠٠٣م). وفي تنمية **المهارات العقلية** كتنمية مهارات التفكير الناقد كما في دراسة الحصري (٢٠٠٦م). ومهارات التفكير بصفة عامة كما في دراسة الخريسات (٢٠٠٦م). وتنمية **المهارات الحياتية** كما في دراسة السيد (٢٠٠١م). وفي تنمية **مسؤولية المواطنة والثقافة** الأسرية كما في دراسة كولي ومكاجويري (Cole & McGuire,2002). وفي تنمية **مهارات التعلم عن بعد** كما في دراسة فينجر وروتولو (Finger & Rotolo,2001).

أما فيما يتعلق باستخدام نموذج «أبلتون» «Appleton Model» في التحليل البنائي على تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل، **فلم يتم دراسة فاعلية** هذا النموذج من قبل الدراسات التي أوردتها الباحثة، ولذا حاولت الباحثة تطبيقه وقياس فاعليته في هذا البحث، وحيث إن معظم النماذج البنائية التي

استخدمت في التدريس أظهرت فاعلية سواء في تحسين التحصيل الدراسي أو تنمية مهارات التفكير أو غيرها من المهارات التي ذُكرت سابقًا، وفي ضوء ما سبق يمكن صياغة فروض البحث الحالي كما يلي:

فروض البحث:

١ – توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات الطالبات في التفكير الإبداعي بين المجموعة التجريبية (التي طبق عليها نموذج «أبلتون» «Appleton Model» في التحليل البنائي) والمجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة المعتادة) في القياس البعدي.

٢ – توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات الطالبات في اختبار التحصيل بين المجموعة التجريبية (التي طبق عليها نموذج «أبلتون» «Appleton Model» في التحليل البنائي) والمجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة المعتادة) في القياس البعدي.

خطوات وإجراءات البحث:

لتنفيذ خطوات إجراءات البحث، والتحقق من فرضياته قامت الباحثة بما يلي:

- **الرجوع إلى أدبيات البحث والدراسات السابقة لتحقيق التالي:**

- صياغة مشكلة البحث، وفرضياته، وأهدافه، وأهميته، وإعداد الإطار النظري، والدراسات السابقة.

- إعداد دليل المعلمة في استخدام نموذج «أبلتون» «Appleton Model» في التحليل البنائي في تدريس وحدة النظام الحيوي إحدى وحدات مقرر الجغرافيا للصف الثاني الثانوي.

- إعداد اختبار التحصيل في وحدة النظام الحيوي.

- إعداد اختبار التفكير الإبداعي والتي رجعت فيه الباحثة إلى مقاييس التفكير الإبداعي لكل من تورانس (TOIRANCE)، ونموذج سكامبر (SCAMPER)في التفكير الإبداعي.

- **منهج البحث وتصميمه:**

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي لدراسة أثر نموذج «أبلتون» «Appleton Model» في التحليل البنائي لوحدة النظام الحيوي والتي تُدَرس في مادة الجغرافيا في الصف الثاني الثانوي بالمملكة العربية السعودية على تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل، وقد تم اختيار فصلين (فصل كمجموعة تجريبية وآخر كمجموعة ضابطة)، وتم تعريض طالبات المجموعة التجريبية لدراسة الوحدة باستخدام خطوات نموذج «أبلتون» «Appleton Model» في التحليل البنائي، أما طالبات المجموعة الضابطة فقد تم تدريسهن بالطريقة المعتادة لمعلمة الجغرافيا في المدرسة، وبعد انتهاء التطبيق تم إجراء الاختبارات للمجموعتين التجريبية والضابطة، وتطبيق كل من اختبار التفكير الإبداعي واختبار التحصيل في وحدة النظام الحيوي لقياس أثر نموذج

«أبلتون» «Appleton Model» في التحليل البنائي على تنمية مهارات التفكير الإبداعي والتحصيل المعرفي.

- **تحديد عينة البحث:**

وتمثلت بمجموعة من طالبات الصف الثاني الثانوي في مدرسة (٧٥) وقد تم اختيار المدرسة بناءً على توجيه مكتب الإشراف التربوي بجدة، وتعاون مديرة ومعلمات المدرسة، وقرب المدرسة من كلية التربية الأقسام الأدبية، وقد بلغ عدد الطالبات كما يتضح من الجدول (١):

الجدول (١). عدد الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة.

المجموعات	عدد الطالبات	المتغيرات	الغياب	العدد النهائي
المجموعة التجريبية	٣٠	التفكير الإبداعي	٥	٢٥
المجموعة الضابطة	٣٠		٧	٢٣
المجموعة التجريبية	٣٠	التحصيل	٤	٢٦
المجموعة الضابطة	٣٠		٤	٢٦

- **التصميم التجريبي:**

تم استخدام التصميم التجريبي البعدي Post Control Group Design، والذي لا يتم فيه إجراء اختبار قبلي لأي من المجموعتين التجريبية والضابطة قبل إدخال المتغير المستقل، ويمكن تمثيله بالشكل التالي (القحطاني؛ والعامري؛ آل مذهب؛ العمر، ٢٠٠٠، ص ١٦٩):

م ت (. × خ ب)

م ض (. × خ ب)

حيث م ت: المجموعة التجريبية، م ض المجموعة الضابطة، خ ب الاختبار البعدي.

وقد استخدمت الباحثة هذا التصميم بهدف إلغاء تأثير القياس القبلي على نتائج القياس البعدي للاختبارات.

- **متغيرات البحث:**

المتغير المستقل: استخدام نموذج «أبلتون» في التحليل البنائي لتدريس وحدة النظام الحيوي في جغرافيا الصف الثاني الثانوي بمدارس المملكة العربية السعودية.

المتغير التابع: كل من:

- التفكير الإبداعي والذي يعبر عنه بدرجات الطالبات في اختبار التفكير الإبداعي البعدي.
- التحصيل المعرفي لوحدة النظام الحيوي والتي يعبر عنها بدرجات الطالبات في اختبار التحصيل البعدي.

- **مواد وأدوات البحث:**

أ – مواد البحث وتشمل: دليل المعلمة لتدريس وحدة النظام الحيوي باستخدام نموذج

«أبلتون» «Appleton Model» في التحليل البنائي، ويمثل خطوات التدريس البنائي للمادة التي اعتمدت عليها الباحثة في تنفيذ التجربة، ويشمل الدليل ما يلي:

- **الهدف العام للدليل:** تعريف المعلمة بأحد النماذج المستخدمة في النظرية البنائية (التعلم البنائي) والاستفادة منه في تعليم المفاهيم الجغرافية.

- **الأهداف التفصيلية:** تستطيع المعلمة أن تساعد الطالبات على:

١ – فرز الأفكار التي بحوزتهن.

٢ – معالجة المعلومات.

٣ – التنقيب عن المعلومات.

٤ – ملاءمة الفكرة الغامضة مع الموقف والفكرة الموجودة مسبقًا لدى الطالبة.

٥ – تنمية التفكير الإبداعي.

٦ – رفع مستوى التحصيل المعرفي لوحدة النظام الحيوي في الجغرافيا.

- **المحتوى: يحتوي الدليل على:**

• تعريف بنظرية التحليل البنائي حسب نموذج أبلتون (Appleton).

• إستراتيجية التعليم المتبعة وفق لهذا النموذج.

• الموضوعات التالية: مفهوم النظام الحيوي ويشمل:

- الحياة النباتية الطبيعية، العوامل المؤثرة في نمو النبات الطبيعي وتوزيعه.

أ – الأقاليم النباتية الطبيعية: الغابات: الغابات الاستوائية والمدارية الرطبة. الغابات المعتدلة الدافئة. الغابات المعتدلة الباردة.

ب – الحشائش الحارة (السافانا)، الحشائش المعتدلة

ج – نباتات الصحاري: أنواع الصحاري: الصحاري الحارة، الصحاري المعتدلة. الصحاري الجليدية (التندرا).

د – نباتات الجبال.

هـ – الحياة الحيوانية: التوزيع الجغرافي للحيوانات. التضاريس. توزيع اليابس والماء.

و – مشكلات النظام الحيوي.

• نماذج لدروس في تعليم بعض المفاهيم الجغرافية وفقًا لنموذج «أبلتون» «Appleton Model».

• تطبيقات في المفاهيم الجغرافية المرتبطة بالأنظمة الأرضية والتي تتعلق بالنظام الحيوي.

- **إستراتيجية التدريس المتبعة في دليل المعلمة:**

خطوات التدريس المتبعة في نموذج أبلتون (Applteton,1996) في التحليل البنائي، والذي حاول فيه أن يبرز العلاقات المعرفية بين التنظير والممارسة وبخاصة بين الطلاب والمعلمين وبين الطلاب وأنفسهم، ويتسم هذا النموذج بمعالم أربعة وهي: فرز الأفكار التي بحوزة المتعلم.معالجة المعلومات. التنقيب (البحث) عن المعلومات. السياق المجتمعي.

- **تقويم الطالبات:** تم تقويم الطالبات من

خلال:

- **التقويم البنائي:** مصاحب لسير الدرس (أسئلة شفهية، أوراق عمل: فردية وجماعية).

- **التقويم النهائي:** في نهاية كل درس على شكل أسئلة تطبيقية على الدرس شفهية أو من خلال أوراق العمل الفردية، اختبار تحصيل في المادة العلمية وطبق بعد التجربة وبعدها لقياس أثر نموذج «أبلتون» «Appleton Model» على تنمية التحصيل. كما تم إجراء اختبار التفكير الإبداعي بعد الانتهاء لقياس مدى تنمية التفكير الإبداعي لدى المجموعتين بعد دراسة الوحدة باستخدام نموذج «أبلتون» «Appleton Model» لأفراد المجموعة التجريبية، والتدريس المعتاد لأفراد المجموعة الضابطة.

ب – أدوات البحث وتشمل:

اختبار التفكير الإبداعي: وهو من إعداد الباحثة، بعد الاطلاع على اختبارات التفكير الإبداعي: اختبار تورانس للتفكير الابتكاري، ترجمة وتقنين: خان (١٤٠٨هـ)، واختبار التفكير الابتكاري لابراهام، ترجمة وتقنين حبيب (٢٠٠١م)، ونموذج سكامبر (SCAMPER) في تنمية التفكير الإبداعي (قطامي، ٢٠٠٤، ص٢٠٩)، وفي الأخير اعتمدت الباحثة على أنشطة تعليم التفكير حسب نموذج سكامبر بسبب ملاءمة تلك الأنشطة لموضوعات الجغرافيا في وحدة النظام الحيوي، ولمستوى التفكير للطالبات في المرحلة الثانوية ولمهارات التفكير الإبداعي (طلاقة الأفكار، والمرونة، والأصالة، والتخيل) يتضمن النموذج الخطوات التالية:

الجدول (٢). نموذج سكامبر في تنمية التفكير الإبداعي.

ما الذي يمكن استخدامه بدلا من ذلك؟	يستبدل Substitute
ما الذي يمكن إضافته؟	ينظم Combine
كيف يمكن تكييفه لكي يناسب الهدف؟	يتكيف يهيئ Adapt
كيف كان اللون، الشكل؟ وكيف يمكن أن يعدل، كيف يمكن أن يكبر؟ أو يصغر؟	يعدل يحول Modify
ما الذي يمكن أن تستخدم فيه أيضًا؟	ما الذي يمكن أن تستخدم فيه أيضًا؟ Put to other uses
ما الذي يمكن حذفه أو أخذه منه؟	يحذف Eliminate
كيف يمكن أن يقلب أو يوضع معاكسًا لما كان فيه، أو أن يعاد تنظيمه؟	يعكس، يقلب Reverse

- **الهدف العام من الاختبار:** قياس بعض مهارات التفكير الإبداعي من خلال الموضوعات الجغرافية.

- **الأهداف التفصيلية:** يقيس الاختبار مهارات التفكير الإبداعي، ويتوقع بعد استخدام نموذج «أبلتون» في التحليل البنائي أن تكون الطالبة قادرة على أن:

١ – تعطي العديد من المعلومات الجغرافية المرتبطة بوحدة النظام الحيوي.

٢ – تطرح العديد من الأفكار لحل المشكلات الجغرافية المتعلقة بالنظام الحيوي.

٣ – تستخدم البدائل لحل مشكلات النظام

الحيوي.

٤ – تعدل (أو تطور) البدائل بما يناسب حل مشكلات النظام الحيوي.

٥ – تنمي تفكيرها الابتكاري (القدرة على التخيل).

- **وصف الاختبار**: يصف الاختبار وحدات السلوك الإجرائي الذي يعكس مهارات التفكير الإبداعي من خلال الجوانب التالية:

١ – طلاقة الأفكار: ويتمثل بالنشاط الأول.

٢ – المرونة في طرح الأفكار: ويتمثل في النشاط الثاني.

٣ – الأصالة: ويتمثل في النشاط الثالث.

٤ – التفكير الابتكاري (القدرة على التخيل)، ويتمثل في النشاط الرابع.

- يتكون الاختبار من أربعة أنشطة تتضمن أسئلة فرعية تقيس الجوانب السابق ذكرها.

- الدرجة الكلية للاختبار: ٣٠ درجة.

- تصحيح الاختبار: ٦ درجات للنشاط الأول، ١٤ درجة للنشاط الثاني، ٥ درجات للنشاط الثالث، ٥ درجات للنشاط الرابع.

صدق وثبات الاختبار (الضبط التجريبي):

- **الصدق: صدق المحكمين**: تم عرض الاختبار على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس الجغرافيا، وقد تم تعديله حسب توجيهاتهم وملاحظاتهم، وإخراجه بالصورة النهائية.

- **الثبات**: لحساب معامل الثبات تم استخدام التحليل الإحصائي لبرنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لمعامل ألفا كورنباخ (Alpha Coefficient) وقد بلغ معامل الثبات (٠,٧٢) وهي قيمة معامل ثبات مقبولة.

- **تكافؤ المجموعتين وتجانس الأفراد**: أظهرت نتائج التحليل الإحصائي في اختبار «ت» أن قيمة «ف» (٣,٠٨٦) وبلغت الدلالة الإحصائية لها (٠,٠٨) وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قيمة «ف» وهو مؤشر لتجانس أفراد العينة في المجموعتين في اختبار التفكير الإبداعي.

معامل الاتساق: والتي يوضحها معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل نشاط والدرجة النهائية للاختبار للمجموعتين التجريبية والضابطة كما في الجدول (٣):

الجدول (٣). معامل الارتباط بين درجات كل نشاط والدرجة الكلية لاختبار التفكير الإبداعي.

النشاط	قيمة معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة الإحصائية
الأول مع المجموع الكلي	٠,٦٢١	دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١
الثاني مع المجموع الكلي	٠,٨٢٤	دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١
الثالث مع المجموع الكلي	٠,٥٤٦	دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١
الرابع مع المجموع الكلي	٠,٥٤٧	دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١

يتضح من الجدول ارتفاع مستوى الدلالة

الإحصائية لمعامل الارتباط بين درجات كل نشاط والدرجة الكلية لاختبار التفكير الإبداعي الذي أعدته الباحثة حسب نموذج سكامبر، وهذا يدل على وجود علاقة قوية بين درجة كل نشاط في الاختبار والدرجة الكلية لأنشطة الاختبار.

- **اختبار التحصيل من إعداد الباحثة:**

- **الهدف العام من الاختبار:** قياس تحصيل الطالبات للموضوعات الجغرافية لوحدة النظام الحيوي، والتي تم تدريسها باستخدام نموذج «أبلتون» «Appleton Model» في التحليل البنائي.

- **الأهداف التفصيلية:** وتشمل الأهداف التعليمية (السلوكية) لكل موضوع، وقد ذكرت ضمن خطة الدرس في كل موضوع، وأيضًا ضمن استمارة تحكيم الاختبار.

- **وصف الاختبار:** يتكون الاختبار من تعليمات الاختبار، وقد كتبت في الصفحة الأولى بعد صفحة العنوان وتشمل:

- الوقت المحدد للاختبار، ونوعية الأسئلة، وعددها، وتوجيهات في كيفية الإجابة عن الأسئلة، وأمثلة لكيفية الإجابة عن الأسئلة في ورقة الإجابة، أما **نوعية أسئلة الاختبار** فقد كانت أسئلة موضوعية: أسئلة الصواب والخطأ «٤٠» عبارة، وأسئلة اختيار من متعدد «١٢» عبارة، وبذلك بلغ عدد أسئلة الاختبار «٥٢» سؤالا.

زمن الاختبار: تم حساب زمن الاختبار بالدقائق في ضوء زمن إجابة أول خمس طالبات وآخر خمس طالبات سلمن ورقة الإجابة، وقسمة الناتج على عددهن:

٣٥+ ٣٦+ ٣٦+ ٣٧+٣٧+٤٨ +٤٩ + ٥٠+ ٥٣+ ٥٥ = ٤٣٦ دقيقة = ٤٤ دقيقة تقريبًا.

١٠

- وقد حدد زمن الاختبار بـ ٤٥ دقيقة، وهو زمن الحصة الدراسية.

- **تطبيق الاختبار:** تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية لتعيين قيمة معامل الثبات، ولمعرفة مدى وضوح الأسئلة ومستوى السهولة والصعوبة والتمييز، ثم طبق على طالبات العينتين التجريبية والضابطة، بعد الانتهاء من التجربة لقياس حجم الأثر الدليل.

- **تصحيح الاختبار:** تم إعطاء درجة واحدة لكل إجابة صحيحة عن كل سؤال، وبذلك تكون الدرجة الكلية للاختبار ٥٢ درجة.

- **صدق الاختبار: صدق المحكمين:** تم عرض الاختبار على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس الجغرافيا، ومعلمات المادة، وقد تم تعديله حسب توجيهاتهم وملاحظاتهم، وإخراجه بالصورة النهائية.

صدق المحتوى: ويقصد به تمثيل الاختبار للمحتوى المعرفي للموضوعات التي شملها الاختبار والجدول (٤) يوضح ذلك:

الجدول (٤). مواصفات اختبار التحصيل.

الموضوع	الأفكار الفرعية	الصفحات	عدد الأهداف	عدد الأسئلة	الأسئلة
النظام الحيوي: تعريفه، مكوناته	٢	ص٨٢	١	٢	١، ٧
أولاً: الحياة النباتية الطبيعية: ١ – التعريف. ٢ – العوامل المؤثرة في نمو النبات الطبيعي. (ويشمل: المناخ، التضاريس، التربة) ٣ – الأقاليم النباتية الطبيعية: الغابات، الحشائش، نباتات الصحاري، أنواع الصحاري، نباتات الجبال.	٣	ص ص ٨٣ – ٩٣	١٤	٣٤	٢، ٣،٤، ٥، ٦، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٤١، ٤٢، ٤٣، ٤٤، ٤٥، ٤٧،
ثانيًا: الحياة الحيوانية: ١ – التوزيع الجغرافي للحيوانات: ويشمل التوزيع النبات الطبيعي، والمناخ، والتضاريس، وتوزيع اليابسة والماء.	٤	ص ص ٩٣ – ٩٥	٤	١١	١٤، ١٥، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٤٠، ٤٦، ٤٨، ٤٩
مشكلات النظام الحيوي. جهود حكومة المملكة في المحافظة على الحياة الفطرية.	٢	ص ص ٩٥ – ٩٦	٢	٥	٣٨، ٣٩، ٥٠، ٥١، ٥٢،
المجموع	١١	١٥	٢١	٥٢	٥٢

يتضح من الجدول أن الاختبار شمل كل أفكار الموضوعات الفرعية والرئيسية، بمعنى أن الاختبار يمثل المحتوى، أي أن الاختبار يقيس ما أعد لقياسه.

- **تكافؤ المجموعتين وتجانس الأفراد:** أظهرت نتائج التحليل الإحصائي من قيمة «ف» (٠,٠٦) وبلغت الدلالة الإحصائية (٠,٨١) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قيمة «ف» في اختبار التحصيل، وهو مؤشر لتجانس أفراد العينة في المجموعتين.

- **أما مستويات الأهداف:** فقد تنوعت، ووضعت عدد من الأسئلة في كل مستوى مما يدل على تنوع الأسئلة وقياسها لمعظم مستويات بلوم للأهداف (كما يتضح من الجدول٥).

الجدول رقم (٥). مستويات الأهداف المعرفية لوحدة النظام الحيوي.

مستوى الهدف	عدد الأهداف	عدد الأسئلة	النسبة المئوية للأسئلة
التذكر	٣	٨	١٥,٣٨
الفهم (تفسير ومقارنة)	١٢	٢٩	٥٥,٧٧
التطبيق	٢	٢	٣,٨٥
التحليل	٣	١٢	٢٣,٠٨
التقويم	١	١	١,٩٢
المجموع	٢١	٥٢	١٠٠

نلاحظ من الجدول السابق ارتفاع النسبة المئوية للأسئلة في مستوى الفهم تليها مستوى الأهداف في التحليل وذلك لطبيعة الموضوعات، وفيه إشارة إلى استخدام الباحثة لكل مستويات التفكير في الأسئلة ما عدا مستوى التركيب، بسبب طبيعة الأسئلة الموضوعية لوحدة النظام الحيوي. وإن كانت أنشطة التعليم والتعلم تناولت هذا المستوى أثناء عرض الدرس، ومن خلال اختبار التفكير الإبداعي.

- **ثبات الاختبار**: لحساب قيمة معامل الثبات تم استخدام التحليل الإحصائي لبرنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لمعامل ألفا كورنباخ (Alpha Coefficient) وقد بلغ قيمة معامل الثبات (٠,٦٧) وهي قيمة معامل ثبات مقبولة.

تطبيق الاختبار: تم تطبيق الاختبار على العينتين التجريبية والضابطة بعد انتهاء التجربة للعينة التجريبية، وانتهاء الوحدة للعينة الضابطة، وقد بلغت قيمة «ف» (F) «٠,٠٦» ودلالتها «٠,٨٠٨» وهذا يشير إلى تكافؤ العينة في المجموعتين الضابطة والتجريبية وتجانس أفرادها في اختبار التحصيل.

- **الأساليب الإحصائية**: اُستخدمت الأساليب الإحصائية التالية لقياس دلالة الفروق وحجم الأثر:

- **اختبار «ت» للمجموعات المستقلة (المختلفة) (Independent Samples T Test)** لتعيين دلالة الفروق بين متوسطت درجات التلميذات في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لكل من اختبار التفكير الإبداعي واختبار التحصيل.

- **مربع إيتا** Eta squared (η^2) لقياس حجم الأثر للعينات المختلفة.

تحليل النتائج وتفسيرها

للإجابة عن الفرض الأول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات الطالبات في التفكير الإبداعي بين المجموعة التجريبية (التي طبق عليها نموذج «أبلتون» «Appleton Model» التحليل البنائي) والمجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة المعتادة) في القياس البعدي.

تم استخدام اختبار «ت» لتعيين دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التفكير الإبداعي والجدول (٦) يوضح ذلك:

الجدول رقم (٦). قيمة «ت» لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التفكير الإبداعي.

المجموعة	حجم العينة	قيم المتوسطات	قيمة الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
التجريبية	٢٥	٢٥,٥٦	٢,٤٣	٤٦	٧,٥٥	دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١
الضابطة	٢٣	١٨,٤٨	٣,٨٤			

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح طالبات المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الإبداعي عند مستوى الدلالة ٠,٠١. وبذلك يمكن قبول الفرض التجريبي والذي يتفق مع نتائج الدراسات السابقة التي تناولت تنمية مهارات التفكير من خلال استخدام نماذج في التدريس البنائي لتعليم المحتوى المعرفي مثل دراسة الحصري (٢٠٠٦)، ودراسة الخريسات (٢٠٠٦)، وفي تنمية المهارات الحياتية كدراسة السيد (٢٠٠١)، ودراسة كولي ومكاجويري (٢٠٠٢) (Cole & McGuire) التي أوضحت أهمية «بنائية التعلم» في تعليم مسؤولية المواطنة والثقافة الأسرية (مهارات حياتية).

أما الإجابة عن الفرض الثاني: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات الطالبات في اختبار التحصيل بين المجموعة التجريبية (التي طبق عليها نموذج «أبلتون» «Appleton Model» التحليل البنائي) والمجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة المعتادة) في القياس البعدي.

تم استخدام اختبار «ت» لتعيين دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التفكير الإبداعي والجدول (٧) يوضح ذلك:

الجدول (٧). قيمة «ت» لدلالة الفروق في اختبار التحصيل للمجموعتين التجريبية والضابطة.

المجموعة	حجم العينة	قيم المتوسطات	قيمة الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
التجريبية	٢٦	٣١,٣٨	٤,٢٢	٥٠	٢,٠١٢	دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠٥
الضابطة	٢٦	٢٨,٩٦	٤,٤٥			

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح طالبات المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل عند مستوى الدلالة ٠,٠٥. وبذلك يمكن قبول الفرض التجريبي والذي يتفق مع الدراسات السابقة التي تناولت الدراسات الاجتماعية وغيرها من المواد الدراسية وأثبتت فاعلية النماذج البنائية في التحصيل للمفاهيم العلمية، كما ذكر في معظم نتائج الدراسات العربية والأجنبية التي أوردتها الباحثة.

ولقياس أثر استخدم نموذج «أبلتون» «Appleton Model» في التحليل البنائي للوحدة تم استخدام مربع إيتا Eta squared (η^2) للمجموعات المختلفة لحساب حجم الأثر باستخدام المعادلة التالية:

$$\frac{ت^2}{ت^2 + \text{درجات الحرية}}$$

الجدول (٨). يوضح أثر نموذج «أبلتون» «Appleton Model» في التحليل البنائي على تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل.

الاختبار	المجموعة	قيمة ت	درجات الحرية	مربع إيتا
اختبار التفكير الإبداعي	التجريبية	٧,٥٥	٤٦	٠,٥٥
	الضابطة			
اختبار التحصيل	التجريبية	٢,٠١٢	٥٠	٠,٠٧٥
	الضابطة			

تدل نتائج معادلة مربع إيتا على التالي: أن ٥٥٪ من التباين بين متوسطي درجات المجوعتين في اختبار التفكير الإبداعي تعود للمتغير المستقل، وهذا يدل على أثر استخدام نموذج «إبلتون» البنائي في تنمية التفكير الإبداعي لطالبات المجموعة التجريبية مقارنة بطالبات المجموعة الضابطة، وأن حجم الأثر كان مرتفعًا، أما فيما يتعلق بقيمة مربع إيتا لاختبار التحصيل فقد بلغ حجم الأثر ٧,٥٪ وهذا يدل على أن تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع (درجات الطالبات في اختبار التحصيل) كان متوسطًا، حيث ذكر كلٌ من أبو حطب وصادق (١٩٩٦، ص٤٤٣)، وعصر (٢٠٠٣، ص ٦٧٢) أنه إذا كانت قيمة مربع إيتا أكثر من ٠,٠٦ وأقل من ٠,١٦ فإن حجم الأثر يكون متوسطًا، أما إذا كان أكثر من ٠,١٦ فإن حجم الأثر يكون مرتفعًا.

مناقشة النتائج:

يتضح من النتائج السابقة تأثير استخدام نموذج «أبلتون» في التحليل البنائي على تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل في مادة الجغرافيا لدى طالبات الصف الثاني الثانوي من طالبات العينة التجريبية، وهذا يوضح مدى استفادة الطالبات من الاستراتيجيات التدريسية المتبعة في نموذج «أبلتون»، وقد أبدت الطالبات استمتاعهن بالطريقة الجديدة التي اعتمدت على مشاركاتهن وتفاعلهن الإيجابي وربط الدرس بمواقف وتشبيهات مرتبطة بحياتهن، وما تطلب ذلك من عمل جماعي أو فردي، وتقديم تفسيرات وتوضيحات لجزئيات الدرس كان له أثر كبير في تفوق طالبات المجموعة التجريبية خاصة في تنمية التفكير الإبداعي وقدرتهن على إجابة اختبار جميع فقرات التفكير الإبداعي وعدم ترك أي فقرة، بعكس زميلاتهن في المجموعة الضابطة اللاتي تركن الإجابة عن بعض الفقرات، أو لم يفهمن بالضبط المطلوب ولذا بعدن عن الإجابات المتميزة وغير المألوفة.

كما قد يعود ذلك التفوق واستمتاع طالبات المجموعة التجريبية للخطة التي وضعتها الباحثة إلى تنفيذ الدروس من خلال استخدام أجهزة العروض التقديمية (Power Point) وأوراق العمل، والصور، والقراءات الإثرائية، والخرائط الجغرافية، وعدد من الاستراتيجيات المختلفة التي تتضمن: العصف

الذهني، وخرائط المفاهيم، والمقارنات، والتشبيهات، وطرح الأسئلة وغيرها من الطرق التي تعتمد على فاعلية وإيجابية الطالبات.

وبذلك يمكن أن نشير إلى تأثير استخدام نموذج «أبلتون» «Appleton Model» في التحليل البنائي على تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل في مادة الجغرافيا لدى طالبات الصف الثاني الثانوي من العينة التجريبية.

الاستنتاجات:

يتضح من نتائج البحث: أنه كلما زاد تفاعل الطالبات مع المعلمة في الحصول على المعلومة وتحليلها وتفسيرها أدى ذلك إلى زيادة تفاعل واستيعاب الطالبات واستمتاعهن بما يدرسنه.

التوصيات والمقترحات:

من خلال ما سبق توصي الباحثة بما يلي:

١. التأكيد على اعتماد المعلمة استراتيجيات تعتمد على أكثر من طريقة في التدريس والحرص على المشاركة الإيجابية للطالبات.

٢. إعداد دورات تدريبية للمشرفات التربويات في استخدام نماذج مختلفة من التعليم البنائي، وكيفية إعداد وتنفيذ الدروس من خلال تلك النماذج، حتى يتمكن من توجيه المعلمات في التعليم البنائي.

٣. إعداد دورات تدريبية للمعلمات في استخدام نماذج مختلفة من التعليم البنائي، وكيفية إعداد وتنفيذ الدروس من خلال تلك النماذج.

٤. إدراج نظريات التعليم البنائي ضمن مقررات طرق التدريس في كليات التربية (حيث إن المقررات الحالية في المواد الاجتماعية لا تتضمن النظرية البنائية في التعليم).

٥. إجراء دراسات تجريبية لتطبيق نماذج مختلفة من التعليم البنائي خاصة في مجال المواد الاجتماعية (جغرافيا، تاريخ، علم اجتماع، علم نفس، التربية الوطنية)، ولمراحل التعليم المختلفة، وقياس أثرها على تنمية مهارات التفكير (إبداعي، ناقد..)، والمهارات الحياتية (تحمل المسئولية، والتعامل مع الآخرين) والقيم الاجتماعية (التعاون، واحترام الرأي الآخر، والصدق، ....).

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو حطب، فؤاد؛ وصادق، آمال. *مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية*. ط٢. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٦م.

أحمد، محمود حافظ. «فعالية استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس الجغرافيا وتنمية بعض أنماط الذكاءات المتعددة والاتجاه نحو قضايا البيئة لدى طلاب الصف الأول الثانوي». *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*. الجمعية المصرية

للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع (١٢٠)، (٢٠٠٧م)، ص ١٥٥ — ١٨٦.

جروان، فتحي عبد الرحمن. *تعليم التفكير، مفاهيم وتطبيقات*. الأردن: دار الكتاب الجامعي، ١٩٩٩م.

الجندي، أمينة السيد؛ وشهاب، منى عبد الصبور. «تصحيح التصورات البديلة لبعض المفاهيم العلمية باستخدام نموذجي التعلم البنائي والشكل V لطلاب الصف الأول الثانوي في مادة الفيزياء واتجاهاتهم نحوها». *المؤتمر العلمي الثالث*. للجمعية المصرية للتربية العلمية، م٢، (١٩٩٩م)، ص ٤٨٧ — ٥٤١.

حبيب، مجدي عبد الكريم. *اختبار التفكير الابتكاري*. (تأليف: د. ابراهام). القاهرة: دار النهضة المصرية، ٢٠٠١م.

الحصري، كامل دسوقي. «فعالية استخدام نموذج التعلم البنائي الاجتماعي في تدريس وحدة الكوارث البيئية على تنمية التفكير الناقد والاتجاه نحو مواجهة الكوارث وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي». *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*. الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع (٧)، (٢٠٠٦م)، ص ٦٥ — ٨٩.

خان، محمد حمزة أمير. «تقنين اختبار تورانس للتفكير الابتكاري المصور النسخة (ب) على المنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية». *مجلة كلية التربية*. كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، (١٤٠٨هـ)، ص ١ — ٤٧.

الخريسات، سمير. «استخدام إستراتيجيتين تدريسيتين قائمتين على البنائية في اكتساب المفاهيم الفيزيائية ومهارات التفكير لدى طلاب الصف العشر الأساسي». *مجلة القراءة والمعرفة*. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع (٥٧)، (٢٠٠٦م)، ص ١٧٤ — ١٩٦.

زيتون، حسن حسين. *تعليم التفكير، استراتيجيات التدريس: رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم*. القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٣م.

________؛ وزيتون، كمال عبد الحميد. *التعليم والتدريس من منظور النظرية البنائية*. القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٦م.

زيتون، كمال عبد الحميد. «تصميم التعليم من منظور النظرية البنائية». *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية — جامعة عين شمس*، ع (٩١)، (٢٠٠٣م)، ص ١٣ — ٢٩.

________، *تدريس العلوم للفهم «رؤية بنائية»*. القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٤م.

السيد، أحمد جابر أحمد. «استخدام برنامج قائم على نموذج التعلم البنائي الاجتماعي وأثره على التحصيل وتنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي». *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع (٧٣)، (٢٠٠١م)، ص ١٣ — ٤٧.

السيد، جيهان كمال؛ والدوسري، فوزية محمد. «فاعلية نموذج التعليم البنائي في تعديل التصورات البديلة لبعض المفاهيم الجغرافية وتنمية الاتجاه نحو المادة لدى تلميذات الصف الأول من المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية». *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع (٩١)، (٢٠٠٣م)، ص ٨٧ — ١١٧.

عابد، عدنان؛ أبو علوان، رضا؛ والخطيب، هيثم. «فاعلية استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس الرياضيات على تحصيل طلبة المرحلة الأساسية وقلقهم الرياضي». *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية — جامعة عين شمس، ع (١٢٤)، (٢٠٠٧م)، ص ١٤٩ — ١٨٠.

عبد الله، عاطف محمد. «أثر استخدام نموذج مقترح لتدريس التاريخ وفقًا للنظرية البنائية على التحصيل وتنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب الصف الأول الثانوي». *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*. الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع (١)، (٢٠٠٤م)، ص ١٥ — ٥٧.

العجمي، لبنى حسين راشد. *فاعلية نموذجي التعلم البنائي والمعرفي في تنمية التحصيل الدراسي وتعديل التصورات البديلة وتنمية عمليات العلم الأساسية والاتجاهات نحو مادة العلوم لدى تلميذات الصف الثاني المتوسط*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الأقسام الأدبية، الرياض، ٢٠٠٢م.

عصر، رضا مسعد السعيد. «حجم الأثر: أساليب إحصائية لقياس الأهمية العملية لنتائج البحوث التربوية». *المؤتمر العلمي الخامس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس*. مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة، القاهرة، م٢، (٢٠٠٣م)، ص ٦٤٥ — ٦٧٣.

القحطاني، سالم سعيد؛ العامري، أحمد سالم؛ آل مذهب، معدي محمد؛ والعمر، بدران عبدالرحمن. *منهج البحث في العلوم السلوكية مع تطبيقات على SPSS*. الرياض: مطابع الوطنية الحديثة، ٢٠٠٠م.

قطامي، نايفة. *تعليم التفكير للمرحلة الأساسية.* ط٢. الأردن: دار الفكر، ٢٠٠٤م.

اللقاني،أحمد حسين؛ والجمل،علي. *معجم المصطلحات التربوية المعرفة.* القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٦م.

محمد، مديحة حسن. *البنائية وعلاج أخطاء طلاب المرحلة الإعدادية في الجبر باستخدام الوسائل اليدوية الملموسة.* القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٤م.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Airasian, P. W. & Walsh, M. E. «Constructivist caution». *Phi Delta Kappan, 78*, (1997). 444 – 449.

Appletone, Ken. «Analysis and description of students learning during science classes using constructivist – Based model». *Journal of search in science teaching*, Vol 34, no3(1997), 303 – 318.

Cole, – Bronwyn; McGuire, Margit. «Young Children's Construction of Understanding About Families and Citizenship using Story path». Paper presented at the Annual Meeting of the National Council for the Social Studies (2002*). ED479143.*

Doolittle, – Peter – E; Hicks, – David. «Constructivism as a Theoretical Foundation for the Use of Technology in Social Studies» Theory – and – Research in Social Education. Vol 31 n1 (2003), 72 – 103.

Farmer, – Leslie – S – J; Yucht, – Alice – H; Lincoln, – Margaret; Valenza, – Joyce. «Guiding Student Research: Social Studies for Constructivist Schools. Supreme Collaboration; History in Hyperstudio; Constructivist Learning with Primary Sources; Supporting World Opinion Research». (2001). *EJ641534.*

Finger, – Glenn; Rotolo, – Carolyn. «Telephone Teaching: Towards Constructivist Teaching For Rural and Remote Students» Paper presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education,(2001). *ED466341.*

Hoagland, – Matthew – A. « Utilizing Constructivism in the History Classroom». (2000). *ED482436.*

Jadallah, – Edward. «Constructivist Learning Experiences for Social Studies Education» *Social Studies*. Vol 91 n5 (2000) 221 – 225.

Johnson, Ken. «Thinking, Learning, Teaching Geography». *University Science News* vol.16, No.21 (2000).

Mintrop, – Heinrich. «Fostering Constructivist Communities of Learners in the Amalgamated Multi – Discipline of Social Studies» *Journal of Curriculum Studies*. v36 n2(2004) 141 – 158.

Molebash, – Philip – E. «Constructivism meets technology integration: The CUFA Technology guidelines in an elementary social studies methods course» Theory – and – Research in Social – Education. Vol 30 n3 (2002) 429 – 455.

Whiteside, – Kathy. «Building Geography Skills and Community Understanding with Constructivist Teaching Methods» (2000). *ED442733.*

Yanpar – Sahin, – Tugba. «The effect of Constructivist approach on cognitive and affective learning in Social Studies course» EDAM – Egitim – Danismanligi – Ve – Arastirmalari – Merkezi. Vol 1 n2 (2001) 463 – 482.

The Effect of the "Appleton Model" in Constructive Analysis on the Development of Creative Thinking and Achievement of Geography Among Second Grade Students of Secondary Schools at the Governorate of Jeddah

Asmaa Al – Ahdal
professor of Curriculum and Methods of Teaching
College of Education, King Abdulaziz University
Jeddah, Kingdom of Saudi Arabia, p.o box: 2426, Postal Code:21471
E – mail: dralahdal@hotmail.com
(Received 3/6/1430H; accepted for publication 3/2/1431H.)

Key Words: Appleton Model, constructive analysis, achievement, creative thinking.
Abstract: The research identified the impact of the use of the «Appleton Model» in constructive analysis on the development of creative thinking and achievement of geography among second grade secondary school students at the Governorate of Jeddah. The researcher used a quazi – experimental research, and prepared a guide for teachers in teaching the unit of «The Vital system» in Geography Syllabus for second grade students. The researcher also prepared a test in creative thinking and an achievement test. The number of female students in the experimental and control groups were (60) students. The results showed significant differences between the means of the experimental group students (which was taught by the constructive analysis model) and the controlled group students (which was taught by the usual manner) in the creative thinking post test and the achievement post test in favor of the experimental group. The value of Eta square ($^{2}\eta$) in the calculation of the effect of using of the «Appleton Model» showed a high effect on the development of creative thinking, and a moderate effect on the development of students' achievement. The researcher recommended the following: an emphasis on the adoption of strategies that rely on more than one teaching method and to ensure the active involvement of students, preparing training courses for supervisor, educationalists and teachers in the use of different models of Constructive Education and on the preparation and implementation of lessons based on these models, the inclusion of Constructive Education as one of the teaching methods in colleges of education. Constructing empirical studies on the implementation of different models of Constructive Education, especially in the field of social studies i.e., Geography, History, Sociology, Psychology, and National Education at different education stages. Measuring the impact of Constructive Education on the development of creative thinking, and critical thinking, and on life skills like responsibility, and dealing with others and social values like cooperation, respect for others opinions, and honesty.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٤)، ص ص١١١٩-١١٨٣، الرياض (٢٠١٢م/١٤٣٣هـ)

العوامل المؤدية إلى تسرب الطالبات من نظام الانتساب بكلية الآداب للبنات بالدمام من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطالبات «دراسة حالة»

مها بنت بكر عبدالله بن بكر

الأستاذ المساعد في الإدارة والنظم التعليمية، كلية الآداب، جامعة الدمام

الظهران، المملكة العربية السعودية، ص.ب ٨٢١، الرمز ٣١٢٦١

E – mail: mbakr@ud.edu.sa

(قدم للنشر في ١٤٣٠/٦/٦هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣١/٤/٥هـ)

الكلمات المفتاحية: نظام الانتساب، التسرب، عوامل شخصية، عوامل إدارية، عوامل البرنامج.

ملخص البحث: هدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل المتسببة في ارتفاع نسبة تسرب الطالبات المنتسبات من كلية الآداب بالدمام والذي بلغ ٩٦,٣٤٪ منذ تطبيق نظام الانتساب الموسع في عام ١٤٢٣هـ. وقد قامت الباحثة بتصميم استبيان لجمع البيانات بعد استخراج درجة الصدق والثبات، واشتملت الدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس وعددهم (١٣٣)، وعينة من الطالبات وعددهن (٣٦٠).

وباستخدام التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعامل الارتباط، واختبار (ت) أظهرت نتائج الدراسة العوامل المؤدية إلى التسرب والمتعلقة بإدارة الكلية، وبشخصية الطالبة وأسرتها، وبالإرشاد الطلابي، وبأعضاء هيئة التدريس، وبالمناهج الدراسية. وقد بينت الدراسة أن أكثر العوامل تأثيرا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالترتيب الآتي: عدم توفر التخصصات الحديثة المناسبة لسوق العمل، كثرة أعداد الطالبات في الشعب الدراسية، عدم تناسب أعداد الطالبات المقبولات مع إمكانات الكلية، وعدم جدية الطالبة؛ في حين كان أكثرها تأثيرا من وجهة نظر الطالبات بالترتيب الآتي: طول المنهج الدراسي، عدم توافر التخصصات الحديثة، صعوبة تواصل الطالبات مع الكلية، وصعوبة أساليب التقويم. كما تشير النتائج إلى وجود فروق دالة بين استجابات المجموعتين تجاه أبعاد الدراسة ولصالح الطالبات فيها باستثناء البعد الشخصي/الأسري كانت موافقة الأساتذة على تأثيرها أكبر. كما وجدت الدراسة فروقا دالة نحو استجابات الطالبات تبعا لمتغير القسم، والمستوى الدراسي، ونسبة الثانوية العامة، في حين لم تجد فروقا دالة نحو استجابات الأساتذة تبعا لمتغير الوظيفة العملية، وسنوات الخبرة، والقسم.

هذا وقدمت الدراسة مجموعة من التوصيات موجهة لكل من: إدارة الجامعة، وعمادة القبول والتسجيل، وإدارة الكلية، وإدارة الانتساب، والأساتذة.

المقدمة

تعد التنمية البشرية في مجال التعليم عامة والتعليم الجامعي خاصة عمادا هاما من أعمدة التنمية الاقتصادية التي تدفع المجتمعات للتقدم، ولن يؤدي العنصر البشري دوره في تحقيق أهداف التقدم في أي دولة من دول العالم دون حصوله على مستوى تعليمي يؤهله للمشاركة في ذلك الدور الأساسي (السلطان، ١٤٢٢)، (الخواجة، ٢٠٠٧). وقد أكدت خطط التنمية الخمسية التي بدأ تنفيذها منذ عام ١٣٩٠هـ ١٩٧٠م على أولوية التعليم العالي في الخطط التنموية للمملكة العربية السعودية، ذلك لأنه يمثل إحدى المراحل التعليمية التي تشارك في بناء الطالب وإعداده الإعداد المطلوب لخدمة المجتمع واحتياجاته المستقبلية والتنموية (الحامد وآخرون، ٢٠٠٢م).

ومن هنا فإن قضية التعليم العالي بالمملكة من القضايا المهمة؛ لمالها من أهمية خاصة في إعداد الموارد البشرية المؤهلة لتلبية احتياجات خطط التنمية ومن ثم لما لها من دور مباشر وغير مباشر على التنمية الاقتصادية للبلاد، ولهذا فإن أهم وظائف الجامعات هي إعداد الكفاءات المطلوبة لخدمة المجتمع (أبوحمادة، ٢٠٠٦). «وكلما ارتفعت نسبة خريجي الجامعات المؤهلين إلى إجمالي السكان يدل ذلك على تقدم الأمة، فكلما استطاع التعليم الجامعي تخريج أفراد ذوي مهارة وخبرات يحتاجها سوق العمل استطاع إشباع متطلبات التنمية» (الجيوشي، ٢٠٠٧). كما أن تحقيق التوافق بين متطلبات سوق العمل وتنمية مهارات خريجي الجامعات ومعارفهم لأمر يتطلب التنسيق الدائم والمستمر بين جانبي المعادلة – مؤسسات التعليم العالي وسوق العمل (القحطاني، ١٤١٨). وفي هذا الإطار أعطت الجامعات أهمية بالغة لطلابها وطالباتها ومساعدتهم في شتى المجالات التربوية والأكاديمية والعلمية والتعرف على حاجاتهم وطموحاتهم وتذليل العقبات أمامهم لاستكمال برنامجهم التعليمي بجدارة، ولهذا تحرص الجامعة دائما وهي تقوم بهذا العمل على أن تعيد النظر في برامجها حتى تخرج فئات من المتخصصين الذين تلائم تخصصاتهم حاجات وتوقعات المجتمع من حولهم (راشد، ٢٠٠٤). لاسيما وأن أهم عوامل عدم توافق مخرجات التعليم العالي مع متطلبات سوق العمل هي الزيادة الكبيرة في نسبة المتخرجين في مجالات وتخصصات لا يحتاجها سوق العمل (مناع وعزت، ٢٠٠٨)، (عيسان، ٢٠٠٦).

وقد أوضح (الحامد وآخرون، ٢٠٠٢) أن الكفاءة الداخلية للجامعات هي من أهم الموضوعات التي تخص التعليم العالي في وقتنا الحالي ويقصد بذلك «مدى قدرة المؤسسة التعليمية على تخريج الملتحقين بها في المدة المحددة للبرنامج الذي التحقوا به بمعنى أن المؤسسة تعد ذات كفاءة داخلية عالية إذا انخفض عدد الراسبين والمتسربين منها». فلا تقتصر الآثار السلبية للإهدار التربوي المتعلقة بجانبي الرسوب والتسرب

على النظام التعليمي بل تتعداه فتؤثر سلباً بشكل مباشر على الطالب بسبب اهتزاز ثقته بنفسه وتكوين صورة سلبية عن ذاته مولدا لديه القناعة بالفشل وخيبة الأمل والقلق والإحباط النفسي، وعلى المجتمع بشكل عام؛ لعدم وجود قنوات كافية تستوعب المتسربين كالجامعات الأهلية، والكليات التقنية والمهنية، والعسكرية وغيرها فتقل نسب الكوادر الوطنية المؤهلة والمطلوبة لدعم مسيرة التقدم وفي ذلك إهدار كبير للطاقة البشرية (عجاوي، ١٩٩٣)، (القرني، ١٩٩٤).

مشكلة الرسوب والتسرب في التعليم الجامعي مشكلة معروفة عالميا وتعاني منها الأنظمة التعليمية في معظم دول العالم المتقدمة والنامية، لذا اهتم كثير من الباحثين والمهتمين بالتربية والتعليم بها لما لها من أبعاد خطيرة اجتماعيا واقتصاديا وسلوكيا (حكيم، ٢٠٠٧). وتتفاوت حجم هذه الظاهرة تبعا للنظام والمرحلة التي تتبعه، والبلاد النامية أكثر تأثراً بهذه الظاهرة نظرا لأهمية إعداد القوى البشرية في تطور ونمو مجتمعاتها وخطورة الدور الذي يقوم به التعليم العالي في ذلك (الغامدي والغامدي، ١٩٩٧). وإذا ما بحثنا عن العوامل المؤدية إلى واقع ظاهرة الرسوب والتسرب في التعليم الجامعي في السعودية وجدناها متعددة ولا تنحصر في إهمال الطالب وإنما تتعدى ذلك لتشمل عوامل أخرى، منها ما هو مرتبط بالجامعة، ومنها ما هو مرتبط بالأسرة والمجتمع. وقد أجمعت عدة دراسات سابقة على أن الطريق للقضاء على ظاهرة الهدر التربوي يكمن في علاج تلك المسببات المتعددة التي تؤدي جميعاً إلى الإخفاق، ولا يمكن معرفة هذه المسببات دون الرجوع إلى الطالب الراسب نفسه وأستاذه (الحامد وآخرون، ٢٠٠٢م).

أولاً: الإطار العام للدراسة

مشكلة الدراسة

اتفقت العديد من الدراسات على أن التسرب يعد أهم أشكال الهدر التربوي؛ لأنه يعبر عن وجود خلل في النظام التعليمي فلا يوجد «توازن بين ما يتوافر للتعليم من إمكانيات وبين ما ينتج عنه من عائد بالنسبة لأعداد الخريجين، أو بالنسبة لمستوياتهم التعليمية في ضوء الأهداف التعليمية التربوية»، أي أن النظام لم يتمكن من تحويل المدخلات (الطالبات) إلى مخرجات بالمواصفات العددية والكيفية المحددة طبقا لأهداف المؤسسة التعليمية (المنيع، ٢٠٠٣)، (سليمان، ١٩٩٨)، (عبدالسلام، ١٩٩٢). كما أن ضعف الكفاءة الداخلية بالجامعات وارتفاع نسبة الهدر التربوي يعود إلى عدة عوامل؛ منها ضعف التقويم المستمر للبرامج الأكاديمية، والاهتمام بالكم على حساب الكيف من خلال توسع الجامعات في القبول بمعدل يفوق إمكانياتها بدرجة كبيرة، والتكرار في البرامج دون دراسة الحاجة الفعلية للتخصصات المطلوبة في سوق العمل، والتشابه في المناهج الدراسية

بين الكليات المؤدي إلى تكرار الأخطاء والإخفاقات إن وجدت (عيسان، ٢٠٠٦)، (القحطاني، ١٤١٨).

وتقدر نسبة الهدر التربوي في مؤسسات التعليم العالي والتعليم العام على مستوى المملكة ما بين (٢٠ – ٣٠٪)، في حين تقدر مخصصات التعليم بنحو ٢٠ بليون ريال سنويا، وعليه فإن نسبة الهدر في هذا القطاع يتراوح بين ٥ – ٧ بليون ريال سنوياً (الصائغ، ٢٠٠٣)، (المنيع، ٢٠٠٣). وذكرت دراسة (الغامدي والغامدي، ١٩٩٧) أن الفاقد التعليمي في بعض الجامعات يصل إلى ما يزيد على ٢٠ مليون ريال سنويا؛ في حين ذكرت دراسة (عبدالقادر، ١٩٩٣) أن معدلات الإهدار الطلابي في الجامعات تراوحت بين ٢٠٪ – ٦٨٪. وهذه الأرقام تحتاج إلى وقفة وإعادة النظر لدراستها وتحديد مواطن الضعف والخلل لمحاولة تخفيض هذه المبالغ ومن ثم القضاء على ظاهرة الهدر التربوي.

ومن خلال اطلاع الباحثة على الدراسات والأبحاث التي تناولت موضوع التسرب وجدت عدة عوامل مسببة ومنها: عوامل تتعلق بشخصية الطالبة، ومنها ما يتعلق بالظروف الأسرية للطالبة، ومنها ما يتعلق بإدارة الكلية أو بأعضاء هيئة التدريس، أو ببرامج الإرشاد الطلابي، وأخرى متعلقة بالمناهج والبرامج الأكاديمية. وبما أن مشكلة التسرب تعد مشكلة إستراتيجية، لأنها تتضمن أشكالاً مختلفة من مشاكل أخرى (تعليمية، تربوية، اقتصادية، اجتماعية، وشخصية ونفسية..)، فإنها تتطلب دراسة مستمرة لاسيما بعد انضمام الكليات إلى الجامعات التابعة لوزارة التعليم العالي في العام الجامعي ١٤٢٨هـ.

على الرغم من الاهتمام بالتعليم الجامعي بشكل عام وعلى الرغم من صدور وتفعيل عدة قرارات إدارية وأكاديمية في كلية الآداب للبنات بالدمام بشكل خاص، والتي تهدف إلى دعم نظام الانتساب الموسع التي منها افتتاح شؤون إدارية خاصة للانتساب تتولى إجراءات القبول ومتابعة سير الطالبات وتقديم العون لهن، واستحداث منصب وكيلة شؤون الانتساب، وعقد دورات دراسية للطالبات في بعض المقررات الدراسية، وتنظيم العديد من المحاضرات الإرشادية للمنتسبات، غير أن الباحثة ومن خلال الواقع العملي التي تعيشه كعضو هيئة تدريس بكلية الآداب للبنات بالدمام ومن خلال الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها على السجلات الخاصة بقبول وتسجيل الطالبات المنتسبات منذ التوسع في قبولهن في عام ١٤٢٣هـ وبمراجعة التقارير السنوية لكلية الآداب للبنات بالدمام للعام الجامعي ١٤٢٣ وحتى ١٤٢٨هـ – اتضح لها ارتفاع نسبة تسرب الطالبات المنتسبات من الكلية الذي يصل إلى (٩٦٪). ويشمل ذلك كل طالبة انقطعت عن دراستها انقطاعاً كاملاً وتركته بعد أن التحقت بالكلية سواءً كان هذا الانقطاع مباشرة بعد الالتحاق أو في أي مستوى من مستويات الدراسة وقبل نهاية السنة الأخيرة من

حصولها على شهادة البكالوريوس، أو استكمال الفترة المقررة لائحيا دون الحصول على الشهادة فيطوى قيد الطالبة في تلك الحالة (الرئاسة العامة لتعليم البنات، ١٤٢١ هـ).

يوضح التقرير السنوي لكلية الآداب بالدمام للعام الجامعي ٢٤/٢٣ وحتى ١٤٢٩/٢٨هـ عدد الطالبات المقبولات والمقيدات والحاضرات والخريجات المنتسبات في الكلية (جدول رقم ١). يتضح أن نسبة الخريجات منذ تطبيق نظام الانتساب الموسع لا تزيد عن (٥,٢٣٪) من إجمالي المقبولات، وهذه نسبة متدنية ولا تتوافق مع ما يبذله أعضاء الهيئة التعليمية والإدارية من جهد ووقت لخدمة المنتسبات. كما يمكن ملاحظة أن نسبة الطالبات الحاضرات للامتحان مقارنة بالمقيدات بنظام الانتساب في الكلية (٥٤,٦٨٪)، ونسبة النجاح للطالبات اللاتي حضرن الامتحانات (٢٧,٨٤٪) وهذه جميعها نسب يجب الوقوف عندها. حيث إن انقطاع الطالبة عن حضور الامتحانات يعد تسرباً مؤقتاً وما يلبث ليصبح انقطاعاً مستمراً في نهاية العام، حيث يطوى قيد الطالبة لتنضم إلى قائمة المتسربات المرتفعة، مما يعكس ضعف قدرة النظام التعليمي بالكلية على الاحتفاظ بطالباتها المنتسبات وتمكينهن من الاستمرار فيه بنجاح للحصول على الدرجة العلمية المطلوبة.

ومن خلال ما سبق فإن مشكلة هذه الدراسة تتمثل في تحديد العوامل المؤدية إلى تسرب الطالبات المنتسبات من كلية الآداب بالدمام وعدم حصولهن على درجة البكالوريوس في الآداب، وذلك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطالبات بهدف الوصول إلى توصيات قد تدفع أصحاب القرار إلى سبل المعالجة والقضاء على المشكلة.

الجدول رقم (١). الطالبات المنتسبات في كلية الآداب للبنات بالدمام (المقبولات والمقيدات والحاضرات والناجحات والمتسربات والخريجات) خلال الفترة ٢٤/٢٣ – ١٤٢٩/٢٨هـ.

	٢٤/٢٣	٢٥/٢٤	٢٦/٢٥	٢٧/٢٦	٢٨/٢٧	٢٩/٢٨	الإجمالي	النسبة
المقبولات	٤١٥٣	٣٨٧٨	٢٢٥٦	١٧١١	٢٢١٠	١٠٤٣	١٥٢٥١	—
المقيدات	٤١٥٣	٧٧٢٨	٧٩٥٢	٥٥٣٥	٤٧٥٣	٣١٦٨	٣٣٢٨٩	—
الحاضرات	٢٧٤٦	٤٦٠٢	٣٩٨٤	٣٣٨٨	٢٣٦٦	١١٢٤	١٨٢١٠	٪٥٤,٦٨
الناجحات	٤٧١	١١٩٥	١١١٢	١٠٣٩	٧٧٠	٤٨٢	٥٠٦٩	٪٢٧,٨٤
الخريجات (بعد أربع سنوات)	١٤٩	١٤٢	١١٨	لم يتم التخرج	لم يتم التخرج	لم يتم لتخرج	٤٠٩	—
نسبة الخريجات	٪٣,٥٩	٪٣,٦٦	٪٥,٢٣	—	—	—	—	—
المتسربات	٤٠٠٤	٣٧٣٦	٢١٣٨	لم يحدد بعد	لم يحدد بعد	لم يحدد بعد	٩٨٧٨	—
نسبة التسرب	٪٩٦,٤	٪٩٦,٣٤	٪٩٤,٧٧	—	—	—	—	—

* المصدر التقرير السنوي لكلية الآداب بالدمام لعام: (١٤٢٤/٢٣، ١٤٢٥/٢٤، ١٤٢٦/٢٥، ١٤٢٧/٢٦، ١٤٢٨/٢٧، ٢٨، ١٤٢٩).

أهداف الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية، فإنه ينبغي:

١ – التعرف على العوامل المؤدية إلى ارتفاع نسبة تسرب الطالبات المنتسبات من كلية الآداب للبنات بالدمام من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطالبات؟.

٢ – التعرف على الفروق –إن وجدت – بين وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس والطالبات تجاه العوامل المؤدية لارتفاع نسبة التسرب.

٣ – التعرف على الفروق – إن وجدت – بين آراء أعضاء هيئة التدريس نحو العوامل المؤدية لارتفاع نسبة التسرب تبعا لمتغير القسم، المرتبة العلمية، الوظيفة العملية، سنوات الخبرة.

٤ – التعرف على الفروق – إن وجدت – بين آراء الطالبات نحو العوامل المؤدية لارتفاع نسبة التسرب تبعاً لمتغير القسم، والفرقة الدراسية، ومعدل الثانوية العامة.

٥ – التعرف على المقترحات التي يمكن أن تسهم في تقليل نسب التسرب لدى الطالبات المنتسبات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطالبات.

أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية موضوع الدراسة ويمكن تلخيصها بالآتي:

١ – تتوقع الباحثة أن توصيات الدراسة الموجهة لإدارة الكلية ستقدم خدمات تعليمية وإرشادية وإدارية أفضل للطالبة المنتسبة بشكل مباشر.

٢ – إعطاء صورة واقعية لمتخذي القرار بوزارة التعليم العالي عن واقع تسرب الطالبات من نظام الانتساب الموسع بالكليات والدور الذي يلعبه على الهدر التربوي بالتعليم الجامعي بشكل عام.

٣ – تتوقع الباحثة أن يكون لنتائج هذه الدراسة صدى ملموس بين متخذي القرار في جامعة الملك فيصل وغيرها من الجامعات السعودية التي تعاني من ارتفاع نسب تسرب الطالبات المنتسبات بهدف علاج الظاهرة أو التخفيف منها.

٤ – يمكن أن تكون الدراسة الحالية نقطة انطلاقة لدراسات بحثية.

٥ – إضافة أداة علمية (استبيان) للتعرف على العوامل التي تؤدي إلى ظاهرة تسرب الطالبات المنتسبات من كليات أخرى في المملكة العربية السعودية.

أسئلة الدراسة

حاولت الدراسة الحالية الإجابة على الأسئلة الآتية:

١ – ما العوامل المؤدية إلى ارتفاع نسبة تسرب الطالبات المنتسبات من كلية الآداب للبنات بالدمام من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطالبات؟.

٢ – هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين

آراء أعضاء هيئة التدريس والطالبات تجاه العوامل المؤدية لارتفاع نسبة التسرب؟.

٣ – هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أعضاء هيئة التدريس نحو العوامل المؤدية لتسرب الطالبات المنتسبات تبعا لمتغير القسم، المرتبة العلمية، الوظيفة العملية، وسنوات الخبرة؟.

٤ – هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء الطالبات نحو العوامل المؤدية لتسرب الطالبات المنتسبات تبعا لمتغير القسم، والفرقة الدراسية، ومعدل الثانوية العامة؟.

٥ – ما هي مقترحات أفراد الدراسة للتقليل من نسب التسرب لدى الطالبات المنتسبات؟.

حدود الدراسة

١ – اقتصرت هذه الدراسة على استطلاع آراء أعضاء هيئة التدريس والطالبات المنتسبات حول مسببات تسرب الطالبات المنتسبات من الكلية.

٢ – اقتصر تطبيق هذه الدراسة على كلية الآداب للبنات بالدمام بجامعة الملك فيصل بالمنطقة الشرقية.

٣ – تم تطبيق هذه الدراسة ميدانياً خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٢٩/١٤٣٠هـ.

مصطلحات الدراسة

الهدر التربوي: خلل بالتوازن الوظيفي للعملية التعليمية بشكل عام فيصبح حجم مدخلاتها أكبر بكثير من حجم مخرجاتها، وهو ما يمثل عبئاً إضافياً على ميزانية التعليم ويعتبر تحدياً يواجه المؤسسات المشرفة على التعليم وتبديداً لأهدافها وطاقاتها. (الصائغ، ١٤١٧ هـ) (الحامد وآخرون، ٢٠٠٢م) (إبراهيم، ١٩٩٠م).

الانتساب: تتبنى الباحثة تعريف لائحة كليات البنات الذي يذكر بأنه شكل من أشكال التعليم ولكن لا يتطلب لقاء صفياً منتظماً، ويتميز بالمرونة بما يمكن من تخطي بعض قيود النظام التقليدي مثل تمكين الطالبات من الجمع بين العمل والدراسة. وعادة يقيد الانتساب بلوائح وشروط تماثل نظام الانتظام إلى حد كبير بحيث تعامل الطالبة المنتسبة من حيث عدد سنوات الدراسة المطلوبة، والمواد المقررة في الخطة الدراسية ونظام القبول، والتحويل، والفصل، وإعادة القيد، ... وغيرها معاملة الطالبة المنتظمة عدا حضور المحاضرات الدراسية. تحضر الطالبة في بداية الفصل وتستلم الحقيبة الدراسية وتطالب بعدها بأداء امتحان واحد في نهاية الفصل تكون درجته النهائية من (١٠٠) (الرئاسة العامة لتعليم البنات، ١٤٢١).

التسرب: «انقطاع الطالبة انقطاعاً كاملاً عن الدراسة وتركها لها بعد أن تلتحق بها سواءً كان هذا الانقطاع بعد الالتحاق مباشرة أو في أي مستوى من المستويات الدراسية قبل استكمال الفترة المقررة، ويخرج من نطاق المتسربات، المتوفاة أو التي تلتحق بمؤسسة

تعليمية أخرى، أو التي انتقلت من ذويها إلى الخارج» (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠٣هـ)، (المنيع، ٢٠٠٣). وتعرف الباحثة التسرب إجرائيا في هذه الدراسة بأنه: ترك طالبة كلية الآداب بالدمام المقيدة بنظام الانتساب لدراستها تماما، وعدم تحويلها لكلية أخرى، شاملا الانقطاع الكامل عن الدراسة اختياريا في أي مستوى دراسي، أو طي قيد الطالبة الدراسي إجباريا بسبب استنفادها لسنوات القيد المسموح بها لائحيا للحصول على درجة البكالوريوس.

العوامل المؤدية إلى تسرب الطالبات المنتسبات: تعرف الباحثة عوامل التسرب إجرائيا في هذه الدراسة بأنها: العوامل التي تعود إلى خلل في التوازن بين مدخلات ومخرجات العملية التعليمية بكلية الآداب وتم تقسيمها بالدراسة وفق خمسة أبعاد (البعد الشخصي/الأسري للطالبة وتشمل العوامل المتعلقة بشخصية الطالبة وأسرتها، البعد الإداري وتشمل العوامل المتعلقة بالأمور الإدارية الداخلية والخارجية، بعد عضو هيئة التدريس وتشمل العوامل المتعلقة بأداء وشخصية عضو هيئة التدريس، بعد الإرشاد الطلابي وتشمل العوامل المتعلقة ببرامج وأداء الإرشاد الطلابي، وبعد المناهج الدراسية وتشمل العوامل المتعلقة بالمناهج الدراسية من حيث طولها، صعوبتها، ارتباطها بسوق العمل، عدد المقررات، تكرارها، مدى تحديثها....

أعضاء هيئة التدريس: كل من يحمل الدكتوراه (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد) ومن في حكمهم من المحاضرين والمعيدين المشاركين في عملية تدريس الطالبات. وتشمل مسؤولياتهم التعليمية بالكلية تجاه الطالبات المنتسبات: إعداد مفردات وتوصيف المنهج، تحديد المراجع المقررة، إلقاء المحاضرات الإرشادية، إعداد وتصحيح أسئلة الاختبار، الرد على استفسارات الطالبات المنتسبات وإرشادهن.

ثانياً: الإطار النظري والدراسات السابقة

ينقسم هذا الجزء من الدراسة إلى أربعة أجزاء رئيسة: نبذة مختصرة لنشأة نظام الانتساب بكلية الآداب بالدمام، شرح لمفهومي الهدر التربوي والتسرب، استعراض بعض الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، تعليق الباحثة على الدراسات السابقة من حيث أوجه التشابه والاختلاف.

١. نشأة نظام الانتساب الموسع بكلية الآداب للبنات بالدمام:

منذ افتتاح كليات البنات وصدور لائحة الكليات الصادرة بقرار من معالي الرئيس العام لتعليم البنات رقم ١٩/٤١٦ بتاريخ ١٤٠٨/١١/٢٧ هـ اعتمد نظام الانتساب كأحد أنظمة الدراسة في الكلية وذلك وفق ضوابط موضحة بالمادة ١٧٤ من اللائحة، وكان معدل الطالبات الملتحقات سنويا بكلية الآداب بالدمام لا يتجاوز ١٠٪ من المستجدات؛ ونسبة تسرب الطالبات

لا يتجاوز ٣٠٪ (التقرير السنوي لكلية الآداب ١٤١٨ – ١٤٢٣). وبسبب الزيادة المتصاعدة في أعداد الطالبات في مدارس البنات على مستوى المملكة دون التوسع المتناسب في أعداد الجامعات والكليات فقد صدر قرار معالي نائب وزير المعارف لشؤون تعليم البنات برقم (٨١) وتاريخ ١٤٢٣/٧/١٦هـ الذي يعلن عن تطبيق نظام الانتساب الموسع في كليات البنات مقترحاً لحل الأزمة التي واجهت الزيادة الكبيرة في أعداد خريجات الثانوية التي لم تتمكن الكليات من استيعابهن طالبات منتظمات متضمناً الأهداف الآتية: «الرفع من مستواهن التعليمي، وإعداد المرأة وتأهيلها علمياً وفكرياً للقيام بدورها الاجتماعي والتربوي، والإسهام في خدمة المجتمع ونشر الوعي الثقافي والاجتماعي والعلمي، تقديم فرص التعليم للبنات ممن لا تتيح لهن ظروفهن الاجتماعية أو السكنية فرص الانتظام حضوراً للدراسة بالكلية، إتاحة الفرصة للموظفات اللاتي على رأس العمل بإكمال تعليمهن الجامعي..».

تم تطبيق نظام الانتساب الموسع بكلية الآداب للبنات بالدمام في العام الجامعي ١٤٢٣هـ فتم التوسع الكبير في أعداد الطالبات المقبولات دون تحديد النسب المئوية لشهادة الثانوية، ولاقى نظام الانتساب منذ تطبيقه إقبالاً كبيراً بمنطقة الدمام حيث فاق أعداد المقبولات عن باقي كليات المملكة. يوضح الجدول رقم (٢) أعداد المقبولات انتساباً بمختلف الأقسام في كلية الآداب للبنات بالدمام منذ صدور القرار وحتى تاريخه، فيتضح زيادة في نسبة قبول المنتسبات مقارنة مع قبول المنتظمات ليزيد مما كان عليه سابقاً ليتراوح بين (٣٧ – ٧٤٪) من إجمالي المقبولات.

الجدول رقم (٢). أعداد المقبولات بنظام الانتساب الموسع بكلية الآداب بالدمام.

القسم	١٤٢٤/٢٣	١٤٢٥/٢٤	١٤٢٦/٢٥	١٤٢٧/٢٦	١٤٢٨/٢٧	١٤٢٩/٢٨	١٤٣٠/٢٩
الدراسات الإسلامية	١١١٠	٨٣١	٦١٥	٤٧١	٧٥٠	٤٢٠	٥٥١
اللغة العربية	١٧٢٩	٩٤٧	٤٥٥	٣٢٢	٧٤٥	٢٦٥	٣٥٩
اللغة الإنجليزية	لم يفتح	٥٢٥	٤٣٢	٣١٣	أغلق القسم	-	-
التاريخ	١٣١٤	٨٠٣	٣٥٣	٣٤١	٧١٥	٣٥٨	٤٩٢
الجغرافيا	لم يفتح	٧٧٢	٤٠١	٢٦٤	أغلق القسم	-	-
مجموع المقبولات (انتساب)	٤١٥٣ ٧٤٪	٣٨٧٨ ٧٠٪	٢٢٥٦ ٥٤٪	١٧١١ ٤٣٪	٢٢١٠ ٥٥٪	١٠٤٣ ٣٧٪	
مجموع المقبولات (انتظام)	١٤٥٦ ٢٦٪	١٦٧١ ٣٠٪	١٩٤٢ ٤٦٪	٢٢٨٢ ٥٧٪	١٧٩٠ ٤٥٪	١٧٥٧ ٦٣٪	
إجمالي المقبولات (انتظام + انتساب)	٥٦٠٩	٥٥٤٩	٤١٩٨	٣٩٩٣	٤٠٠٠	٢٨٠٠	

* المصدر التقرير السنوي لكلية الآداب بالدمام لعام: (١٤٢٤/٢٣، ١٤٢٥/٢٤، ١٤٢٦/٢٥، ١٤٢٧/٢٦، ١٤٢٨/٢٧، ٢٨، ١٤٢٩).

٢. مفهوما الهدر التربوي/التسرب:

تعاني المؤسسات التعليمية من مشكلات عميقة الجذور شديدة التعقيد، غير مقتصرة على جانب محدد من الجوانب المتعددة للعملية التعليمية والتربوية تؤدي إلى ضعف في الكفاية الداخلية والخارجية لتلك المؤسسات التعليمية وكذلك إلى إعاقة الخطط التنموية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية للدول. حدد التربويون بعدين أساسيين للهدر التربوي، الأول **الهدر التربوي الكيفي**، وتحدد (الرشيد، ١٤١٨) جانب الفقد الكيفي بأنه متصل بنوعية النظام التعليمي وعدم قدرته على تقديم تعليم جيد بوسائل تعليمية مناسبة ليصل بطلابه إلى الأهداف المحددة للنظام. وتوضح دراسة (العكاشي والزبيدي، ٢٠٠٦) ارتباط الفقد الكيفي بالكفاءة الداخلية والكفاءة الخارجية للنظام التعليمي؛ والمقصود بالكفاءة الداخلية جميع العناصر البشرية المشاركة في جميع مراحل العملية التعليمية بدءا بالتخطيط والتنفيذ والمتابعة والإشراف متضمنا النواحي الإدارية، بالإضافة للمناهج الدراسية والأنشطة المصاحبة لذلك وجميع الخدمات التعليمية الداعمة. ويقصد بالكفاءة الخارجية مدى قدرة النظام التعليمي على تحقيق أهداف المجتمع الخارجي من حيث إعداد الخريجين المؤهلين والمدربين لدعم حاجات المجتمع وسوق العمل (عجاوي، ١٩٩٣).

أما البعد الأساسي الثاني للهدر التربوي فهو **الهدر التربوي الكمي**. يعرف (عبدالسلام، ١٩٩٢) جانب الفقد الكمي من الهدر التربوي بأنه «الفرق بين عدد الطلاب الملتحقين بمرحلة ما وبين عدد الذين يكملون هذه المرحلة في المدة المحددة، مع الأخذ في الاعتبار الطلاب الذين يكملون تلك المرحلة في فترة أطول من المدة المحددة، وأولئك الذين لا يكملونها».

وعُرف الهدر التربوي بأنه خلل بالتوازن الوظيفي للعملية التعليمية بشكل عام فيصبح حجم مدخلاتها أكبر بكثير من حجم مخرجاتها، وهو ما يمثل عبئاً إضافياً على ميزانية التعليم ويعتبر تحدياً يواجه المؤسسات المشرفة على التعليم وتبديداً لأهدافها وطاقاتها (الصائغ، ٢٠٠٣ هـ)، (الحامد وآخرون، ٢٠٠٢)، (إبراهيم، ١٩٩٠). وبما أن الهدر أو الفاقد التربوي له العديد من الصور، منها الغياب، والرسوب وتأخر الخريج عن التخرج، والتسرب وانسحاب الطالب نهائيا، وعجز الهيكل التعليمي عن مواكبة الهيكل الوظيفي، وتعيين الخريجين في غير تخصصاتهم..، وجميعها تؤدي إلى إرباك في النظام التعليمي وكذلك إلى هدر اقتصادي يتمثل في ضياع الكثير من الأموال دون مردود، وكذلك إلى هدر للموارد البشرية التي تسعى المؤسسة التعليمية إلى تخريجها لخدمة المجتمع (الغامدي والغامدي، ١٩٩٧). وفريق آخر يحدد مفهوم الهدر التربوي بما يسمى «المفهوم الإجرائي القابل للتطبيق» وهو الفرق بين الكفاءة التعليمية المثلى والكفاءة التعليمية الواقعية، وقد تكون الكفاءة التعليمية كيفية أو كمية (العكاشي والزبيدي، ٢٠٠٦).

يحصل التسرب عندما يعجز النظام التعليمي عن

الاحتفاظ بكافة الطلاب الملتحقين به لإكمال دراستهم وفق الخطة الدراسية المعتمدة، ويحصل الرسوب في حال عجزه عن إيصال عدد كبير من طلابه إلى المستوى الأكاديمي المطلوب وفق الخطة الزمنية المحددة، وكثير من الراسبين يتحولون إلى قائمة المتسربين مع الوقت (المنيع، ٢٠٠٣). وذكرت دراسة (الهايس، ٢٠٠٠)، ودراسة (مبارك وآخرون، ٢٠٠٠) أن الرسوب يقود إلى التسرب وأن الدراسات التربوية السابقة أكدت الارتباط بين رسوب الطالب وتركه للدراسة نهائيا.

كما يوضح (مبارك وآخرون، ٢٠٠٠) أنه لا يمكن عزو التسرب إلى سبب واحد فقط، بل هناك عدة عوامل تتفاعل مع بعضها وتقود إلى الانسحاب أو التسرب؛ ويمكن تصنيف تلك العوامل المختلفة والمؤثرة على جوانب الهدر التربوي المتعلقة بالتسرب إلى عوامل أكاديمية، وعوامل اقتصادية، وعوامل اجتماعية، وعوامل شخصية أسرية للطالب...، وجميعها قد تؤدي إلى صعوبة التحصيل العلمي لدى الطلاب والإخفاق وعدم القدرة على الاستمرار بالبرنامج المحدد. ويؤدي معرفة أسباب الرسوب والتسرب إلى تطوير السياسات والاستراتيجيات اللازمة لخفض عدد المتسربين والمتعثرين دراسيا التي قد تؤدي إلى الاستخدام الأمثل للموارد (السلطان وآخرون، ٢٠٠٨).

فمعظم المؤسسات التعليمية تهدف إلى تحقيق أكبر عائد بأقل تكلفة ممكنة، وذلك من خلال الأخذ بنظام التخطيط الصحيح المدرك لمتطلبات التنمية الشاملة في بعديها الاقتصادي والاجتماعي، ويمكن للتعليم أن يحقق ذلك العائد المطلوب في صورة قوى بشرية مدربة ومؤهلة إذا ما تم حل مشكلة الهدر التربوي ومعرفة حجمه وأسبابه وطرق معالجته، والذي من أهم صوره التسرب؛ لاسيما وأن التسرب يعد هدرا في استثمار القوى البشرية التي تعد الهدف الحقيقي للتنمية ووسيلتها، ومن ثم تعتبر ظاهرة التسرب من معوقات التنمية في المجتمع (حكيم، ٢٠٠٧).

٣. الدراسات السابقة:

دراسة السلطان وآخرون (٢٠٠٨) بعنوان: «إستراتيجية لخفض تعثر الطلاب مبنية على دراسة العوامل الأكاديمية». وقد هدفت الدراسة إلى استقصاء ودراسة أسباب التعثر الأكاديمي وحصول الطلاب على الإنذار الدراسي في جامعة الملك فهد للبترول والمعادن ومن ثم وضع إستراتيجية عامة تساعد في معالجة هذه الأسباب لتقليل عدد الطلاب المتعثرين أكاديميا. وتركز الدراسة على استقصاء الأسباب والعوامل الأكاديمية المؤثرة في موضوع البحث غير منكرة لوجود أسباب أخرى اجتماعية وشخصية وبيئية. وقد بنيت الدراسة على فوج عام ١٩٩٨، واعتمدت على دراسة وتحليل الترابط وتوزيع التكرار. وقد أظهرت الدراسة أن هناك متسعا لتقليل عدد المتعثرين أكاديميا بتعديل بسيط لمعايير القبول والترفيع لمنع المشكلة بدل حلها بعد وقوعها وذلك بأن يخصص لكل من نسبة الثانوية ودرجة اختبار المقررات وزن ضعف الوزن المخصص لدرجة اختبار

القدرات، وأن يوضع حد أدنى لدرجات كل من اختبار المقررات واختبار القدرات بحيث لا يقبل أي طالب بدرجة أقل من الحد الأدنى. كما توصي ببعض معايير الترفيع من السنة التحضيرية إلى السنة الدراسية الأولى في الجامعة، ويشمل ذلك ضرورة اجتياز الطالب لجميع مواد السنة التحضيرية وحصوله على درجة «جيد» أو أكثر في مواد الرياضيات والانجليزي.

دراسة حكيم، (٢٠٠٧م): بعنوان «ظاهرة التسرب الدراسي بكليات المعلمين (العوامل والأسباب)». هدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل والأسباب التي أدت إلى ظاهرة التسرب في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية من خلال دراستها في كلية المعلمين في مكة المكرمة، واقتصر البحث على الطلاب المتسربين عام ١٤٢٤/١٤٢٥هـ وعام ١٤٢٥/١٤٢٦هـ. واشتملت عينة الدراسة على عدد (٧٠) طالبا من جملة الطلاب المتسربين وعددهم (١٠١) طالب من جميع التخصصات ومتوسط المعدل التراكمي لأفراد العينة كان أقل من (٢) من (٥). استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وتصميم استبانة لجمع البيانات من عينة البحث. وتم التوصل لعدد من التوصيات أهمها ضرورة إعداد برامج إرشادية وتدريبية في عادات الاستذكار، ضرورة تكثيف جلسات الإرشاد الأكاديمي مع الطلاب قبل التسجيل لمواد الفصل الدراسي، لابد من الأخذ في الاعتبار المعدل التراكمي للطالب عند تسجيل الطالب للساعات التي يريد دراستها بالفصل الدراسي.

دراسة المحبوب والنعيم (٢٠٠٧م) بعنوان: «أسباب تدني الأداء الأكاديمي لطلاب جامعة الملك فيصل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة». وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل المتسببة في تدني مستوى الأداء الأكاديمي لدى طلاب جامعة الملك فيصل من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، كما هدفت للتعرف على أثر المتغيرات الديمغرافية (الدرجة العلمية لأعضاء هيئة التدريس، التخصص – أدبي أو علمي –، موقع الكلية – الأحساء أو الدمام –، الجنس) على العوامل المتسببة في ذلك التدني. قام الباحثان باستخدام المنهج الوصفي التحليلي وتصميم استبانة وزعت على ٢٠٠ عضو هيئة تدريس بجامعة الملك فيصل و١٢٠٠ طالب وطالبة، وتم الحصول على أكثر من ٥٠٪ من مجموع الاستمارات المرسلة لعينة الدراسة. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن الإرشاد الأكاديمي من أكبر العوامل تأثيراً على المستوى التعليمي من وجهة نظر عينة الدراسة إضافة إلى وجود فروق ذات دالة إحصائية بين تصورات الطلبة وتصورات الهيئة التدريسية تجاه عوامل الدراسة ولصالح الطلبة، كما أن عوامل الجنس، والتخصص، وموقع الكلية لها تأثير على تصورات المشاركين في الدراسة وبصورة متباينة ولصالح التخصصات الأدبية، وطلبة كليات الجامعة بالأحساء. وفي ختام الدراسة تقدم الباحثان بتوصيات مقسمة إلى توصيات إدارية تشمل: عقد

لقاءات دورية مع الطلبة في بداية كل فصل دراسي لتفهم أوضاعهم الأكاديمية عن قرب ووضعها في أولويات برامج الأقسام والكليات، إضافة لعقد لقاءات دورية بين رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس لمناقشة كافة الجوانب المتعلقة بالعملية التدريسية والأكاديمية والتنظيمية، وأن تقوم كليات الجامعة بإقامة حفل في نهاية كل فصل دراسي لتكريم الأساتذة والطلبة المتميزين والمبدعين. والقسم الثاني مخصص للتوصيات الأكاديمية وشملت العمل على إحياء فكرة الإرشاد الأكاديمي وتوعية الطلاب باستفادة من البرامج، واستقبال اقتراحات ومشاكل الطلبة بصفة مستمرة وتذليل العقبات التي تواجههم.

دراسة أبو حمادة (٢٠٠٦م) بعنوان: «العوامل المؤثرة على مستوى الأداء الأكاديمي لطلاب التعليم الجامعي (دراسة تطبيقية على طلاب جامعة القصيم)». وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الأداء الأكاديمي للطلاب في جامعة القصيم، وتحديد العوامل المؤثرة على مستوى ذلك الأداء وتقديم المقترحات لتحسينها، وكذلك معرفة أهم المشاكل التي تواجه الطلاب في الجامعة أثناء فترة الدراسة وتحديد كيفية حلها. ولقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال جمع البيانات اللازمة عن طريق استمارة استقصاء تم توزيعها على عينة الدراسة التي بلغ حجمها ٤٠٠ طالب. وتتمثل أهم نتائج الدراسة في أنه يوجد انخفاض في مستوى الأداء الأكاديمي للطلاب ويختلف ذلك باختلاف نوع الكلية وأن المعدلات التراكمية المرتفعة موجودة أكثر في الكليات العملية مقارنة بالكليات النظرية، ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية معنوية بين مستوى الأداء الأكاديمي كمتغير ثابت، وكل عامل من العوامل الخاصة بإدارة الجامعة وأعضاء هيئة التدريس والطالب والأسرة كمتغيرات مستقلة وأن مجموعة العوامل الخاصة بالأسرة هي أكثر المجموعات ارتباطاً بمستوى الأداء الأكاديمي للطالب، يليها مجموعة العوامل الخاصة بالطالب، ثم مجموعة العوامل الخاصة بالإدارة، وأخيرا مجموعة العوامل الخاصة بعضو هيئة التدريس، وأن أكثر المتغيرات ارتباطاً بالمستوى الأكاديمي هو اهتمام الطالب بالعملية التعليمية وأقلها ارتباطاً هو اهتمام أعضاء هيئة التدريس بالأعمال الخارجية. كما أسفرت نتائج الدراسة عن وجود كثير من المشاكل التي تواجه الطلاب أثناء فترة الدراسة وتأتي في مقدمة هذه المشاكل صعوبة المناهج وعدم توافقها مع قدرات وميول الطالب ويليها عدم دخول الطالب في التخصص الذي يرغبه ثم عدم اهتمام الأسرة الذي ينتمي إليها الطالب بالتعليم، ثم عدم التوزيع الجيد للجداول الدراسية، ثم مشكلة تحمل الطالب ببعض الأعباء الأسرية..وفي ختام الدراسة تم تقديم مجموعة من التوصيات أهمها: وضع معايير لنظام قبول الطلاب في الجامعة وتحديد تخصصاتهم بما يتوافق مع قدراتهم وميولهم، الاختيار الجيد لأعضاء هيئة التدريس والمعيدين والمحاضرين ووضع أساليب معينة لتقييمهم ومنح مكافآت بناء على

نتيجة التقييم، تقوية العلاقة بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس.

دراسة منسي (٢٠٠٤) بعنوان: «مشكلات الطلاب متدني التحصيل الدراسي من وجهة نظرهم في كلية المعلمين بمحافظة الرس بالمملكة العربية السعودية». هدفت الدراسة إلى معرفة المشكلات التي يعاني منها الطلاب متدنو التحصيل في كلية المعلمين في محافظة الرس، التي قد يكون لها أثر بالغ في تدني تحصيلهم. أجريت الدراسة في بداية الفصل الثاني للعام الدراسي ٢٠٠٢م. بلغت عينة الدراسة ٢٥١ طالباً، وتم استخدام استبانة من إعداد وتصميم الباحث.كشفت النتائج عن وجود مشكلات تعاني منها عينة الدراسة لها علاقة بقوانين الكلية وأنظمتها ومرافقها ومكتبتها. كما أظهرت النتائج مشاكل متعلقة بأساليب وطرق الدراسة وأخرى تتعلق بنقص خدمات التوجيه والإرشاد، والمجال النفسي والاجتماعي؛ وأن هذه المشكلات مختلفة بحدتها باختلاف مستوى التدني. أسفرت الدراسة عن عدد من التوصيات أهمها: تزويد مكتبة الكلية بمراجع وكتب ودوريات ومجلات تربوية علمية حديثة، كذلك حث أعضاء هيئة التدريس على تنوع استخدام الوسائل التعليمية المناسبة والابتعاد عن النمطية. كما أوصت الدراسة بفتح مراكز توجيه وإرشاد طلابي، وتفريغ المرشد المتخصص لممارسة المهام الإرشادية.

دراسة المنيع (٢٠٠٣م) بعنوان: «إستراتيجية مقترحة لمواجهة الهدر التربوي (الرسوب والتسرب) في مرحلة الدراسات العليا بكليات التربية للبنات التابعة لوزارة التربية والتعليم». وقد هدفت الدراسة إلى رصد الأسباب والعوامل التي تؤدي إلى الهدر التربوي – الفقد – في مرحلة الدراسات العليا بكليات التربية «للبنات وبخاصة فيما يتعلق بظاهرتي الرسوب والتسرب، ومظاهر وحجم هذا الهدر ومدى خطورته على هذه المرحلة وصولاً إلى وضع إستراتيجية مقترحة لمواجهة هذا الهدر في المستقبل. وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي بمجالاته المختلفة (الوثائقي – المسحي – التحليلي) حيث أعدت استبانة لاستطلاع وجهة نظر الطالبات ويبلغ عددهن (١٦٨) فرداً وأخرى لأعضاء هيئة التدريس وعددهم (١٢٥) وذلك بواقع (١٢,٢٩٪) من مجموع مجتمع الدراسة الميدانية وقدره (٢٣٨٥) فرداً. كما استعانت «بأسلوب تتبع الفوج الحقيقي» لعدد خمسة أفواج من الطالبات المقيدات بمرحلة الماجستير والدكتوراه ابتداءً من عام ١٤١٤ هـ وذلك لقياس حجم الهدر التربوي لهذه الأفواج والذي بلغ متوسطه (٣٠,٠٤٪). وقد شددت الباحثة على مجموعة من التوصيات مع كيفية تفعيلها وقسمت كالتالي: توصيات تتعلق بمراعاة الجوانب الاقتصادية للباحثات، توصيات تتعلق بمراعاة الجوانب الاجتماعية للباحثات، وأخرى تتعلق بمراعاة الجوانب النفسية والشخصية للباحثات.

دراسة مبارك وآخرون، (٢٠٠٠م): بعنوان

«دراسة ميدانية لتحديد العوامل المؤدية إلى ظاهرتي الرسوب والتسرب بين طلاب جامعة أم القرى من وجهة نظر الراسبين والمتسربين وأعضاء هيئة التدريس». هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على الأسباب الكامنة وراء ظاهرتي الرسوب والتسرب في جامعة أم القرى. ولتحقيق ذلك تم تصميم ثلاث استبانات موجهة لكل من الراسبين، والمتسربين، وأعضاء هيئة التدريس بالجامعة. تم تحديد عينة الدراسة من الطلاب الراسبين والمتسربين من عام ١٤٠٨ – ١٤١٧هـ وعددهم (١١٠ طالب بنسبة ٥٥٪ من إجمالي المتسربين، و(١٣٠) راسبا بنسبة ٤٣,٣٪ من إجمالي الطلاب المنذرين.، و(١٣٦) عضو هيئة التدريس بنسبة ٢٧,٢٪ من إجمالي أعضاء هيئة التدريس. تم تقسيم نتائج الدراسة الملخصة للعوامل المؤدية إلى الرسوب والتسرب من وجهة نظر الراسبين والمتسربين وأعضاء هيئة التدريس: والتي تضمنت عدم إمكانية اختيار التخصص المناسب لميول الطلبة وقدراتهم، والاغتراب والابتعاد عن الأسرة، والالتحاق بالجامعة نزولا لرغبة الوالدين دون الرغبة في إكمال الدراسة الجامعية، والانشغال بتكوين الصداقات، وعوامل تتعلق بشخصية الطالب منها عدم القدرة على تنظيم أوقاته، عدم تقدير المسؤولية. كما حددت الدراسة عوامل تتعلق بالبيئة الجامعية منها: عدم مناسبة طرق التدريس، كثرة أعداد الطلاب في المجموعات الدراسية، عدم دقة إجراءات متابعة الإرشاد الطلابي. وأسفرت الدراسة عن عدة توصيات منها: العناية القصوى بعملية التوجيه والإرشاد الطلابي، إعداد اختبارات قبول مقننة، التدريب المهني لأعضاء هيئة التدريس، توحيد إجراءات التدريس والتقويم.

دراسة الغامدي والغامدي، (١٩٩٧م): بعنوان «العوامل المؤدية إلى تسرب بعض طلاب كلية المعلمين في الرياض». هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العوامل التربوية، الاجتماعية، والذاتية، والاقتصادية، والمكانية، المؤدية إلى تسرب بعض طلاب كلية المعلمين في الرياض. ولتحقيق ذلك تم استطلاع آراء المتسربين وعددهم (١٨٩)، وقد استخدم الباحثان المتوسط الحسابي، والنسب المئوية، والرتب، ومعامل الارتباط، واختبارات (ت)، وتحليل التباين واختبار(شيفيه)، لتحليل معلومات الدراسة. وبينت نتائج الدراسة العوامل المؤدية إلى تسرب بعض الطلاب وأظهرت حجم هذه الظاهرة بالكلية. كما كشفت عن وجود فروق ذات دالة بين طبيعة التخصص في الكلية في العوامل المكانية المؤدية للتسرب، وكذلك وجود فروق دالة بين معدلات المتسربين التراكمية عند ترك الكلية في العوامل الاقتصادية، والمكانية، والعوامل المؤدية للتسرب مجتمعة. ووجدت فروق دالة بين أعمار المتسربين في العوامل التربوية، والعوامل الاقتصادية المؤدية إلى التسرب، كما قدم الباحثان مجموعة من التوصيات منها: إيجاد برامج توعية لخريجي الثانوية لمساعدتهم

على اتخاذ القرار المناسب قبل الالتحاق بالدراسة بالكليات، ضرورة إعادة النظر في شروط القبول والاهتمام بالمقابلة الشخصية، وضع الإجراءات اللازمة لتعريف الملتحقين بأنظمة الكلية الإدارية والأكاديمية، تطوير الإشراف الأكاديمي في الكليات، بناء إستراتيجية موحدة مع مؤسسات تعليمية أخرى وذلك لإعداد المعلم وإبراز دوره في مهنة التعليم، والاهتمام بالجانب الاجتماعي في الكليات.

مزعل وهرمز، (١٩٨٩م) بعنوان: «الإهدار في التعليم بجامعة الموصل». وهدفت الدراسة إلى تحديد حجم الرسوب وتحديد حجم التسرب، وتحديد الكفاءة الداخلية للجامعة، وقد تم جمع البيانات اللازمة للدراسة من السجلات الإحصائية الخاصة بمكتب التسجيل بالجامعة للأعوام ١٩٨٠/١٩٨١ – ١٩٨٥/١٩٨٦م. واتضح ارتفاع في نسب الرسوب كلما تقدمت المستويات الدراسية، وتركزت بصورة واضحة في المستوى الثاني والثالث. وتظهر حالات التسرب بصورة واضحة بالمستوى الأول وتقل كلما ارتفعت المستويات الدراسية، كما أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة المتخرجين للدفعة التي بدأت دراستها عام ١٩٨٣/٨٢ كانت ٤٢,١٪ ونسب ٥٧,٩٪ من الطلبة ما زالوا يسجلون في مستويات أخرى أو متسربين من كلياتهم. ووجدت الدراسة أن الرسوب والتسرب هما أعلى في الكليات ذات الأربع سنوات بالمقارنة مع الكليات ذات الخمس سنوات، وأن معدل الرسوب والتسرب تصل إلى أقل مستوياتها في الكليات العلمية.

دراسة العبدالله، (١٤١٤هـ) بعنوان: «الهدر التربوي لنظام الانتساب بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية». وقد هدفت الدراسة إلى معرفة حجم الهدر التربوي لنظام الانتساب بالجامعة في كافة كلياتها والتعرف على عوامل الهدر التربوي من وجهة نظر الطلاب، وتكون مجتمع الدراسة من جميع الطلاب والطالبات المنتسبين للفصل الدراسي الثاني لعام ١٤١٤هـ بجميع كليات الجامعة بإجمالي عدد (٨٤٠ طالب، ١١٥٨ طالبة) أخذ منه عينة عشوائية تقدر بنحو ٥٠٪. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج منها: بلغ متوسط التخرج ٦٨٪، ومتوسط الذين أنهوا متطلبات الدراسة في المدة المحددة ١٦,٤٦٪، ونسبة السنوات المهدرة بسبب التسرب ٦,٠٨٪، ونسبة السنوات المهدرة بسبب الرسوب ٣٤,٥٦٪. وكان ترتيب عوامل الهدر التربوي كالآتي: صعوبة الحصول على المادة العلمية، اختصار تقويم الطالب المنتسب على التقويم النهائي لآخر الفصل، عدم استيعاب المقرر بمفرده، مذاكرة الدروس آخر لحظة، اعتماد بعض الدروس على الحفظ، عدم ارتباط الطالب بمحاضرات تقلل من الدوافع نحو الدراسة، عدم وجود توجيه كاف من المرشد، وتغيير المنهج بصورة مفاجئة. ومن أهم توصيات الدراسة تكثيف برامج التوجيه والإرشاد الأكاديمي، العمل على مراجعة وتطوير نظام الامتحان، وتوفير المراجع الدراسية في بداية الفصل الدراسي.

دراسة كريغ ووارد (٢٠٠٨) Craig & Ward بعنوان: «الاحتفاظ بطلبة كليات المجتمع: العوامل المتعلقة بالطلبة والمؤسسة التعليمية». وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مسببات انخفاض الاحتفاظ بطلبة الكليات، والهدر في وقت وجهد ومال الطلبة والمؤسسة التعليمية. ركزت هذه الدراسة على تحليل العوامل الشخصية والأكاديمية للطلبة وكذلك العوامل المؤسسية بإحدى كليات المجتمع في مدينة نيو إنجلند الأمريكية. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي لمجتمع دراسة تكون من (١٧٢٩) طالب وطالبة تم التحاقهم بالكلية في الفترة الزمنية ما بين ١٩٩٨ — ٢٠٠٣. وتوصلت نتائج الدراسة إلى توصيات أهمها: القيام بتغيرات في أنظمة ولوائح الكلية تهدف إلى الاحتفاظ بنسبة أكبر من الطلبة والطالبات، المرونة في التعامل مع احتياجات الطلبة الشخصية، تطوير مكتب التوجيه والإرشاد الطلابي والعمل على تتبع الطلبة ذوي المعدلات المنخفضة.

دراسة لاسبيللي وجوميز (٢٠٠٨م) Lasshbilli & Gomez بعنوان: «لماذا يتسرب طلبة التعليم العالي؟ الحقائق من أسبانيا». وقد هدف الدراسة إلى التعرف على مسببات تسرب الطلبة من التعليم العالي. تكون مجتمع الدراسة من ٧٠٠ طالب وطالبة تم التحاقهم ببرامج دراسية مختلفة بإحدى جامعات دولة أسبانيا، حيث تم تتبعهم لمدة زمنية ٨ سنوات انتهت في عام ٢٠٠٤، وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات تم التوصل لعدد من النتائج أهمها: يعد الاستعداد الأكاديمي للطلبة من أهم العوامل المؤثرة على استكمال متطلبات الدراسة الجامعية والحصول على الشهادة، بالإضافة إلى أن احتمال تسرب الطلبة الأكبر عمراً أو الذين يؤجلون الالتحاق بالتعليم الجامعي أعلى من غيرهم، كما توضح نتائج الدراسة الدور الهام للدعم المادي الذي يحتاجه الطلبة والذي يرتبط مباشرة بنسب تسربهم من الجامعة، وكذلك التأثير المباشر للظروف الأسرية على تسرب الطلبة من الجامعة.

دراسة باثينكورت وكابريرا (٢٠٠٨م) Bethencourt & Cabrera بعنوان: «العوامل التعليمية والنفسية المسببة للتسرب في الجامعات من وجهة نظر الطلبة». هدفت هذه الدراسة إلى إيضاح أن تأثير العوامل الشخصية للطلبة على التسرب يعد أكبر من تأثير العوامل المتعلقة بالمؤسسة. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال جمع البيانات اللازمة لاستبانة تمت الإجابة عليها بمقابلات هاتفية لعينة عشوائية من طلبة البكالوريوس والبالغ عددهم (٥٥٨). تتمثل أهم نتائج الدراسة: تم إثبات النظرية التي قامت عليها الدراسة بأن العوامل الشخصية للطلبة أكثر العوامل تأثيرا على التسرب، وفي ضوء ذلك أوصت الدراسة بضرورة تحقيق الآتي عند الالتحاق بالجامعة: وجود الاستعداد النفسي لدى الطالب لاستكمال الدراسة، توافق المهارات والقدرات

الشخصية للطالب مع متطلبات البرنامج الذي تم الالتحاق به، اختيار التخصص المناسب الذي يدعم احتياجات الطالب المهنية.

دراسة هاريسون (٢٠٠٦م) Harrison

بعنوان: «مدى تأثير التجارب السلبية، والشعور بعدم الرضا والارتباط على تسرب طلاب السنة الأولى في مرحلة البكالوريوس». اعتمدت الدراسة في جمع البيانات على المقابلات الهاتفية لعينة من الطلاب المنسحبين على السنة الأولى بعد التحاقهم بالجامعة والبالغ عددهم (١٥١) وذلك في عام ١٩٩٢م. ركزت الدراسة في تحديد التجارب السلبية خلال تواجدهم بالجامعة والمؤدية لتسربهم. وقد أظهرت الدراسة أن التجارب السلبية للطلاب نتيجة للتفاعل بين الظروف الشخصية للطالب والبيئة المؤسسية بالجامعة مما يؤثر مباشرة على مواصلتهم للدراسة؛ وكان ذلك مرتبطا بالاختيار الغير مناسب للتخصص وللمواد، العلاقات الاجتماعية الغير جيدة، عدم وجود الدعم المادي الكافي والذي عرفه الباحث بأنه المساعدات المالية والمنح المالية وعمل الطلاب إلى جانب الدراسة، شعور الطلاب بعدم اهتمام الجامعة بشئونهم مما ولد لديهم شعورا بعدم الانتماء وبالتالي أدى إلى شعورهم بعدم الرضا مما أثر على تحصيلهم العلمي.

دراسة جورج (٢٠٠٩) George بعنوان: «العوامل الشخصية والمؤسسية المؤثرة على التسرب من التعليم العالي؛ دراسة تحليلية على جامعة كونستانز».

هدفت الدراسة للتعرف على العوامل الشخصية والمؤسسية المؤثرة على تسرب الطلاب من جامعة كونستانز بألمانيا. توصلت الدراسة إلى أن العوامل الشخصية المرتبطة بالضغوطات والمقدرة لا تؤثر كثيرا على التسرب؛ في حين حددت الدراسة عوامل شخصية أخرى، أهمها عدم الجد والاجتهاد في المواد بشكل عام وعدم اختيار التخصص المناسب لرغبة الطالب بشكل خاص وهما أكثر العوامل تأثيرا على الانسحاب. كما حددت الدراسة عوامل مؤسسية مرتبطة بأساليب التدريس ومستوى أداء وشخصية أعضاء هيئة التدريس.

دراسة بارك وتشوي (٢٠٠٩) Park & Choi

بعنوان: «العوامل المؤثرة على قرار الطلاب الكبار في التسرب أو الاستمرار في التعليم الالكتروني». هدفت الدراسة إلى التعرف على أوجه الشبه والاختلاف بين الطلبة المستمرين والمتسربين من برامج التعليم المستمر الالكتروني من حيث: المواصفات الشخصية (العمر، الجنس، مستوى التعليم السابق)، العوامل الخارجية (الدعم الأسري والمؤسسي)، والعوامل الداخلية (الرضا والحماس لدى الطالب) وتأثيرها على تسربهم من الدراسة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وشملت ١٤٧ متسرب من البرنامج. وقد وجدت الدراسة اختلافا ذا دالة إحصائية في العوامل الداخلية والخارجية بين المتسربين والمستمرين بالدراسة، كما حددت أن أكثر العوامل المؤثرة في

تسرب الطلاب كانت متعلقة بتشجيع ومساندة الأسرة والمؤسسة ؛ في حين أنها لم تجد اختلافا في المواصفات الشخصية بين المجموعتين. وقد أوصت الدراسة أن يتم خفض نسبة المتسربين من خلال توجيه أعضاء هيئة التدريس ومصممي البرامج الدراسية لتحديث البرامج المقدمة والبحث عن طرق لجعل المواد أكثر ترابطا مع بعضها ومع سوق العمل، كما أوصت بإنشاء مركز طلابي للطلبة الكبار يقدم خدمات إرشادية إلكترونية تستقبل وتجيب على جميع استفساراتهم المختلفة.

دراسة فيستشباتش (١٩٩٠) Fischbach

بعنوان: «الإصرار لدى الطلبة الملتحقين بنظام الدوام الكامل في كلية إلينوي المركزية». هدفت الدراسة للتعرف على العوامل المؤدية لإصرار بقاء الطلبة بالدراسة وعدم تسربهم وتم تصنيفها إلى عوامل ما قبل الالتحاق بالكلية (العمر، الجنس، الصنف، نتائج امتحان الاستعداد المدرسي SAT، تصنيف الثانوية العامة، الأهداف الدراسية التي حددها الطالب قبل الالتحاق بالدراسة)، عوامل ما بعد الالتحاق بالكلية (أخذت من السجل الأكاديمي للطالب). كما قامت الدراسة بتصميم استبانة هاتفية للطلاب الغير متسربين للتعرف على عوامل أخرى للنجاح وإصرار بقائهم. وقد أجريت الدراسة على عينة بلغ عددها (٧٥) طالبا من التخصصات العلمية و(٧٥) طالبا من التخصصات الأدبية وتم اختيارها عشوائيا من إجمالي الطلبة الملتحقين بالكلية في عام ١٩٨٧ بنظام الدوام الكامل والذي بلغ عددهم (٦٦٥) في التخصصات العلمية و(٦٧١) في التخصصات الأدبية. أظهرت الدراسة نتائج تشير لعدم وجود علاقة ذات دالة إحصائية بين عوامل ما قبل الالتحاق وبين بقاء الطلبة بالدراسة ؛ في حين وجدت الدراسة أن المعدل التراكمي وقرار الانسحاب من المقررات مؤثران وذلك فيما يخص عوامل ما بعد الالتحاق. كما حدد الطلاب المستمرين بالدراسة أن الأستاذ الجامعي هو المؤثر المباشر على مواصلتهم الدراسة وتم تصنيفه كأهم عامل مؤسسي مرتبط بنجاحهم، ويلي ذلك الدعم الأسري كأهم عامل شخصي، بالإضافة لتوفر الدعم المادي والمواصلات.

دراسة أراكوي ورولدان وسالجيرو (٢٠٠٩) Araque, Roldan & Salguero

بعنوان: «العوامل المؤثرة على نسب التسرب الجامعي». هدفت الدراسة إلى تحديد العوامل المؤثرة على تسرب الطلاب من مختلف التخصصات الهندسية والعلوم الإنسانية والاقتصادية في جامعة جرانادو الواقعة في جنوب أسبانيا. أشارت الدراسة إلى أن هناك عوامل عدة تؤثر في الطلاب وتدفعهم إلى التسرب: معرفة الطلاب بالأنظمة واللوائح المنظمة لشؤونهم، وجود الحماس والجدية في الدراسة، التوقعات السلبية وعدم ضمان المستقبل في الحصول على الوظيفة، مستوى تعليم الأم والأب، الجدية بالدراسة، المرونة في الأنظمة الإدارية، ونظم الامتحانات. وقدمت الدراسة عددا من

المقترحات، منها أن تجتهد اللجان المتخصصة التابعة لمركز الإرشاد الطلابي لدراسة مواصفات الطلبة المتوقع تسربهم ومتابعة معدلاتهم ومشكلاتهم الدراسية ومحاولة إيجاد الحلول قبل حدوث التسرب.

دراسة بيثنكورت وآخرون (٢٠٠٨) Bethencourt & others بعنوان: «العوامل النفسية والتعليمية المؤثرة على التسرب الجامعي». هدفت الدراسة لمعرفة مسببات التسرب الجامعي من وجهة نظر الطلاب. وتم تصميم استبانة تتضمن مجموعة عوامل متعلقة بالآتي: استراتيجيات وأنشطة الدراسة، العوامل النفسية، مواصفات المناهج الدراسية، مواصفات الأستاذ الجامعي. وتوصلت الدراسة للنتائج الآتية بعد جمع البيانات من خلال إجراء مقابلات هاتفية لعدد (٥٥٨) طالب متسرب: جميع العوامل التي حددتها الدراسة ترتبط مجتمعة أو منفردة بالتسرب الجامعي بشكل عام، وبالتحديد فإن العوامل المتعلقة بنفسية الطالب لها التأثير الأكبر على تسرب الطلاب من حيث الرغبة في الدراسة والحماس والروح الإيجابية والأمل في المستقبل وضمان الوظيفة والسعادة الشخصية، كما تم تحديد مؤثرات شخصية أخرى منها: المعدل الدراسي للطالب وعدد الساعات التي أكملها، ووضوح أهداف الدراسة لديه، وثقافة الطالب.

٤. التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الباحثة للدراسات والأبحاث التي أجريت في موضوع الدراسة، فإنه يمكن استخلاص ما يأتي:

- الاهتمام بموضوع التسرب بشكل مباشر وغير مباشر على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي. فقد أجريت دراسات مماثلة عن مسببات التسرب من المؤسسات التعليمية في دول مختلفة بالعالم العربي والغربي، إلا أنه بشكل عام كانت الدراسات العربية شحيحة في مجال التسرب مقارنة بالدراسات الأجنبية.
- كثير من الدراسات العربية لم تكن ذات صلة مباشرة بموضوع التسرب وإنما مرتبطة بها من خلال موضوعي الهدر التربوي في التعليم الجامعي، وتدني مستوى الأداء الأكاديمي للطلبة في الجامعات.
- تقل الدراسات التي أجريت في موضوع تسرب الطالبات المنتسبات، ولم تجد الباحثة سوى دراسة واحدة على مستوى الجامعات المحلية أو الإقليمية أو العالمية – على حد علمها – تتصل بموضوع تسرب الطلبة المسجلين بنظام الانتساب من الكليات أو الجامعات بشكل مباشر. قد يكون السبب عدم وجود هذا النظام التدريسي في الجامعات الأجنبية، وقلة عدد الطلاب الملتحقين بنظام الانتساب مقارنة بالانتظام في جامعات المملكة أو الدول العربية.
- معظم الدراسات لم تحدد حجم المشكلة وكثير منها ركزت على بعض العوامل المؤدية للمشكلة وتجاهلت عوامل أخرى. وتختلف هذه الدراسة في كونها الأولى التي تحدد حجم المشكلة وتحسب نسبة

التسرب للطالبات المنتسبات من كلية الآداب بالدمام، وكذلك تبحث عن مجمل العوامل المسببة تسرب الطالبات المنتسبات من كليات البنات في المملكة بعد تطبيق نظام الانتساب الموسع وذلك من وجهة نظر الطالبات وأعضاء هيئة التدريس.

- تنوعت وتعددت بعض الأهداف التي أجريت من أجلها الدراسات السابقة إلا أنها اشتركت في هدف دراسة مسببات تدني الأداء الأكاديمي للطلاب وتحديد المشاكل التي تواجههم والمؤدية إلى ظهور مشكلات مثل ظاهرة التسرب، والرسوب، والتحويل من تخصص لآخر، وغيرها من ظواهر متعلقة بالهدر التربوي الجامعي.
- معظم الدراسات درست العوامل المؤدية للتسرب والرسوب وقدمت توصيات تحد من هذه الظاهرة، إلا أنها لم تقدم رؤية متكاملة لعلاجها.كما أن الباحثة لم تجد ما يدل على تفعيل تلك التوصيات وتقييمها للتأكد من الحد من ظاهرة التسرب.
- انتهجت غالبية الدراسات السابقة المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهدافها والتوصل لنتائجها.

توصلت الدراسات السابقة لعدد من النتائج أهمها:

- الاتفاق على خطورة ظاهرة الهدر التربوي بوجه عام والتسرب بوجه خاص واعتبارها في غاية الخطورة لاسيما وأن جميع الجامعات تهدف إلى إعداد الكوادر البشرية المؤهلة والمدربة واللازمة لتنمية وتطور الدور.
- وجود رابط بين فعالية المؤسسات التعليمية وكفاءة العاملين بها وبين انخفاض ظاهرة الرسوب والتسرب.
- وجود معاناة لدى الطلاب من مشكلات متعددة ومتفاوتة في الحدة، وبالتالي لها تأثير متفاوت على مستوى الأداء الأكاديمي ومسببات التسرب. وتأتي هذه الدراسة لتأخذ مكانها بين تلك الدراسات للعمل على حل المشكلات التي تواجه الطالبات المنتسبات بكلية الآداب بالدمام.
- اتفاق على أهمية دور الإرشاد الأكاديمي وارتباطه مباشرة مع قدرة الطالب أو الطالبة على التغلب على المشاكل التي قد تعيق الدراسة؛ ويؤدي النصح الجيد للطلاب إلى خفض التسرب وأن هناك علاقة بين عدم وجود إرشاد أكاديمي فعال وتسرب الطلاب من الجامعات.
- اتفاق على أكثر العوامل التي تقف وراء تدني مستوى الطلاب والطالبات الأكاديمي، سواء كانت عوامل ذاتية تتعلق بشخصية أو أسرة الطالب، عوامل تتعلق بأنظمة وسياسات الكلية، عوامل تتعلق بالأستاذ وطرق التدريس، عوامل تتعلق بالخطط والمناهج الدراسية، عوامل اقتصادية، وأخرى اجتماعية، إلا أنها اختلفت في ترتيب أهميتها باختلاف المرحلة الدراسية والمؤسسة التعليمية التي يلتحق بها الطالب أو الطالبة، ولكن بشكل عام أهم العوامل التعليمية كانت متعلقة بالأستاذ الجامعي وبالمراجع

العلمية من حيث توفرها ومناسبتها من حيث إعدادهم لسوق العمل المستقبلي. أما بالنسبة للعوامل الإدارية فكان عدم التحاق الطلاب بتخصص لا يتناسب مع رغباتهم أو مع متطلبات سوق العمل.

- وجود عوامل تسرب مترتبة على عوامل أخرى ؛ مما يدل على وجود تفاعل بين العوامل المؤدية إلى تدني التحصيل الأكاديمي وعلى تسرب الطلاب.

ثالثاً: منهجية الدراسة وإجراءاتها

يتضمن هذا الجزء من الدراسة نوع وطبيعة الدراسة، ومجتمع وعينة الدراسة، وأداة جمع بيانات الدراسة وقياس صدقها وثباتها، والأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة البيانات الإحصائية.

١. منهجية الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث إن هذا المنهج يعد أنسب المناهج لهذه الدراسة التي تهدف إلى وصف وتحليل الواقع لمشكلة التسرب وأهم العوامل المؤدية لارتفاع ظاهرة التسرب للمنتسبات بكلية الآداب بجامعة الملك فيصل. حيث ذكر (عبيدات، ٢٠٠٤م) أن المنهج الوصفي التحليلي يتم من خلاله جمع معلومات وبيانات عن ظاهرة ما أو حادثة ما بقصد التعرف على الظاهرة التي تدرسها وتحديد الوضع الحالي لها والتعرف على جوانب القوة والضعف فيها من أجل معرفة مدى صلاحية هذا الوضع أو مدى الحاجة لإحداث تغييرات جزئية أو أساسية.

٢. مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء الهيئة التدريسية في الأقسام الأكاديمية بكلية الآداب للبنات بالدمام حيث بلغ العدد الإجمالي (١٧٥) عضو هيئة تدريس (التقرير السنوي لكلية الآداب للبنات بالدمام لعام ١٤٢٩هـ). هذا وقد تكون مجتمع الدراسة من عينة من الطالبات المنتسبات إلا أنه بسبب كبر حجم عددهن تم الاعتماد على أسلوب العينة العشوائية لاختيار أعداد الطالبات المنتسبات بالكلية باختلاف المستوى الأكاديمي، وذلك وفقا للمعادلة المذكورة في عدة دراسات سابقة أوضحت أنه في حالة ما يكون حجم المجتمع كبيرا فإنه يمكن تحديد حجم العينة (٣٨٤) عند مستوى ثقة ٩٥٪ وبدرجة معيارية ١.٩٦ درجة وانحراف معياري ٣٠٪ وخطأ معياري للعينة ٣٪ (أبو حمادة، ٢٠٠٦)، (إبراهيم، ٢٠٠٧)، (Tull & Hawkins, 1993). ولجمع بيانات أكثر دقة وشمولاً فقد اختارت الباحثة ٤٥٠ طالبة منتسبة.

$$n=(s*z)^2/(e)^2=(1.96*0.30)^2/(0.03)^2=384$$

n: حجم العينة، s: الانحراف المعياري للعينة، Z: الدرجة المعيارية عند مستوى ثقة معين، e: حجم الخطأ المعياري المقبول للعينة

قامت الباحثة بتوزيع الاستبانة على جميع أفراد الدراسة وعينتها، ويوضح الجدول رقم (٣) التكرارات والنسب المئوية للمشاركين في الدراسة من أعضاء هيئة التدريس تبعا لمتغير القسم، الدرجة العلمية، الوظيفة العملية، عدد سنوات الخبرة. ويوضح جدول رقم (٤)

التكرارات والنسب المئوية لعينة الطالبات موزعة تبعا لمتغير القسم، الفرقة، المعدل بالثانوية العامة. شملت الاستبانات التي تم الاعتماد عليها كمصدر للبيانات (١٣٣) بنسبة ٧٥٪ من أعضاء هيئة التدريس و(٣٦٠) بنسبة ٨٠٪ من عينة الطالبات المختارة للدراسة، وتمثل نسبة ما تم الحصول عليه من استبانات نسبة مقبولة للدراسات التربوية.

يتضح من جدول رقم (٣) أن نسبة مشاركة الأقسام الأكاديمية كانت متقاربة ٢٤,٨٪ من قسم اللغة الإنجليزية، ٢٢,٦٪ من قسم اللغة العربية، ٢١,٨٪ من قسم الدراسات الإسلامية، ١٩,٥٪ من قسم التاريخ، و١١,٣٪ من قسم الجغرافيا.كما يتضح من الجدول رقم (٣) أن الدرجة العلمية لمعظم أفراد الدراسة وبنسبة ٤٨,٩٪ أستاذ مساعد و١٩,٥٪ بدرجة محاضر و١٢,٨٪ بدرجة معيد و٩٪ بمرتبة أستاذ مشارك و٨,٣٪ من أفراد الدراسة بدرجة أستاذ.

كما يوضح الجدول أن ٦٣,٩٪ من أعضاء هيئة التدريس المشاركين بالدراسة غير مكلفين بأي عمل إداري يخدم الانتساب و١٨,٨٪ من أعضاء هيئة التدريس مكلفون بمهام إدارية تخدم المنتسبات و١٤,٣٪ من أعضاء هيئة التدريس يمثلن الإدارة العليا للكلية. كما يتضح أيضا أن معظم المشاركين وبنسبة ٢٩,٣٪ لديهم خبرة في العمل ٢٠ سنة فأكثر، في حين ٢٢,٦٪ من أفراد الدراسة لديهم خبرة في العمل تتراوح بين أقل من ٢٠ سنة وحتى ١٥ سنة و١٧,٣٪ لديهم خبرة أقل من ١٥ سنة وحتى ١٠ سنوات و١٥٪ لديهم خبرة أقل من ١٠ سنوات و١٤,٣ لديهم خبرة أقل من ٥ سنوات.

الجدول رقم (٣). التكرارات والنسب المئوية لتوزيع خصائص أفراد الدراسة (أعضاء هيئة التدريس) تبعاً لمتغير القسم، الدرجة العلمية، الوظيفة، سنوات الخبرة.

أعضاء هيئة التدريس		
المتغير	التكرار	النسبة المئوية (٪)
القسم		
الدراسات الإسلامية	٢٩	٢١,٨
اللغة العربية	٣٠	٢٢,٦
اللغة الإنجليزية	٣٣	٢٤,٨
التاريخ	٢٦	١٩,٥
الجغرافيا	١٥	١١,٣
المجموع	١٣٣	١٠٠
الدرجة العلمية		
أستاذ	١١	٨,٣
أستاذ مشارك	١٢	٩
أستاذ مساعد	٦٥	٤٨,٩
محاضر	٢٦	١٩,٥
معيد	١٧	١٢,٨
الوظيفة		
عضو هيئة تدريس وعضو في مجلس الكلية	١٩	١٤,٣
عضو هيئة تدريس ومكلفة بمهام إدارية تخدم المنتسبات	٢٥	١٨,٨
عضو تدريس فقط	٨٥	٦٣,٩
عدد سنوات الخبرة		
أقل من ٥ سنوات	١٩	١٤,٣
٥سنوات – أقل من ١٠	٢٠	١٥
١٠ سنوات – أقل من ١٥	٢٣	١٧,٣
١٥ – أقل من ٢٠	٣٠	٢٢,٦
٢٠ فأكثر	٣٩	٢٩,٣

ويوضح جدول رقم (٤) أن أغلب مشاركات الطالبات كان من قسم الدراسات الإسلامية ٤١,٩٪، ثم اللغة العربية ٢٩,٢٪، ثم التاريخ ٢٣,٦٪ وأقل المشاركات كان من الأقسام التي تم إغلاق الانتساب بها عام ١٤٢٦هـ؛ بنسبة ٤,٧٪ من الجغرافيا و٠,٦٪ من اللغة الإنجليزية. كما يتضح مشاركة ٢١,٩٪ من الفرقة الأولى، ٤١,٧٪ من الفرقة الثانية، ١٣,٩٪ من الفرقة الثالثة، و١٨,٦٪ من الفرقة الرابعة، ومعدل الثانوية لأغلب المشاركات يتراوح بين ٧٠ – ٨٠٪ وبنسبة ٤٩,٢٪.

جدول رقم (٤). التكرارات والنسب المئوية لتوزيع خصائص مجتمع الدراسة (الطالبات) تبعاً لمتغير القسم، المستوى الدراسي، معدل الثانوية العامة.

المتغير	الطالبات	
	التكرار	النسبة المئوية (٪)
القسم		
الدراسات الإسلامية	١٥١	٤١,٩
اللغة العربية	١٠٥	٢٩,٢
اللغة الإنجليزية	٢	٠,٦
التاريخ	٨٥	٢٣,٦
الجغرافيا	١٧	٤,٧
المجموع	٣٦٠	١٠٠
الفرقة		
الفرقة الأولى	٧٩	٢١,٩
الفرقة الثانية	١٥٠	٤١,٧
الفرقة الثالثة	٥٠	١٣,٩
الفرقة الرابعة	٦٧	١٨,٦
المعدل بالثانوية العامة		
١٠٠ – ٩٠فأكثر	٢٧	٧,٥
أقل من ٩٠ – ٨٠ ٪	١٢٣	٣٤,٢
أقل من ٨٠ – ٧٠ ٪	١٧٧	٤٩,٢
أقل من ٧٠ ٪	١٧	٤,٧

٣. أداة الدراسة:

قامت الباحثة بإعداد أداة الدراسة والتحقق من الصدق والثبات على النحو الآتي:

- مراجعة الدراسات والأدبيات الخاصة بموضوع الدراسة.
- وضع استبانة أولية تحوي المحاور الرئيسية وفقرات الدراسة.
- تم التحقق من الصدق الظاهري للاستبانة بعرضها على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين من جامعة الملك سعود بالرياض وجامعة الملك فيصل بالدمام والأحساء، وفي ضوء آرائهم تم تعديل الأداة فيما يتعلق بمدى ملاءمة الأسئلة وشمولها لأهداف ومتغيرات الدراسة وتم استبعاد العبارات التي حصلت على أقل من ٨٥٪ من موافقة المحكمين على صلاحيتها.
- تم التأكد من الثبات الخارجي للاستبانة من خلال إعادة تطبيقها على (١٥) طالبة منتسبة و(١٥) أعضاء هيئة تدريس من كلية الآداب للبنات بالدمام وبعد مرور (٣٠) يوما على التطبيق الأول، ثم تم حساب معامل كرونباخ ألفا فبلغ (٠,٧٩)، ويعد هذا المقدار دالا على الثبات.
- تم التأكد من الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة عن طريق حساب معامل الارتباط كرونباخ ألفا لعينة مكونة من ٥٠ فردا من أعضاء هيئة التدريس ويبين الجدول رقم (٥) أن معاملات الثبات جميعها

أكبر من (٠.٦) فهي موجبة ودالة إحصائياً حيث تمتد قيمها من ٠.٨٠ وحتى ٠.٩. وحيث إنه كلما ارتفعت قيمة هذا المعامل دل على ثبات أكبر لأداة القياس فيمكن القول إن (استبانة العوامل المؤدية إلى تسرب الطالبات المنتسبات من كليات البنات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطالبات — دراسة حالة على كلية الآداب بالدمام —) تتمتع بصدق وثبات مرتفعين ويمكن تطبيقها لأغراض الدراسة الحالية.

جدول رقم (٥). معاملات ثبات أبعاد الدراسة ودلالتها الإحصائية.

أبعاد الدراسة	معاملات الثبات
الشخصي/الأسري	٠.٨٠٥
الإداري	٠.٨٩٨
عضو هيئة التدريس	٠.٨٤٩
الإرشاد الأكاديمي	٠.٨١٢
المناهج الدراسية	٠.٩

هذا وقد احتوت استبانة الدراسة على ثلاثة أجزاء هي:

- الجزء الأول: يتضمن بيانات عن أفراد الدراسة وفقا لمتغير القسم، الدرجة العلمية، الوظيفة العملية، وعدد سنوات الخبرة فيما يخص عضو هيئة التدريس، ومتغير القسم والفرقة ومعدل الثانوية العامة فيما يخص الطالبة.
- الجزء الثاني: يتضمن ٥٢ فقرة تمثل العوامل المؤدية إلى تسرب الطالبات المنتسبات من كلية الآداب للبنات بالدمام من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطالبات. وقد تم تقسيم هذا الجزء إلى خمسة أبعاد هي: العوامل المتعلقة بشخصية وأسرة الطالبة: تضمنت (١٣) فقرة، العوامل المتعلقة بإدارة الكلية: تضمنت (١٣) فقرة، العوامل المتعلقة بعضو هيئة التدريس: تضمنت (١١) فقرة، العوامل المتعلقة بالإرشاد الأكاديمي: تضمنت (٧) فقرات، العوامل المتعلقة بالمناهج الدراسية: تضمنت (١٠) فقرات.
- الجزء الثالث: يتضمن سؤالاً مفتوحاً لاستطلاع مرئيات مجتمع الدراسة حول المجالات التي يمكن أن تساهم في تطوير نظام الانتساب الموسع بكلية الآداب ولم يتم ذكرها في الفقرات السابقة.

وللإجابة على فقرات الاستبانة طلب من مجتمع الدراسة تحديد درجة موافقتهم على العبارات التي تمثل كل محور من محاور الدراسة وفق تدرج رباعي (موافق بدرجة كبيرة، موافق بدرجة متوسطة، موافق بدرجة ضعيفة، غير موافق).

٤. الأساليب الإحصائية:

تمت معالجة بيانات الاستبانات باستخدام برنامج SPSS الإحصائي باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية: التكرار، النسب المئوية، المتوسطات الحسابية للإجابة على سؤال الدراسة الأول، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومعاملات الارتباط، اختبار (ت) لعينتين مستقلتين ومن ثم اختبار ليفين للتجانس للإجابة على سؤال الدراسة الثاني، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية،

ومعاملات الارتباط واختيار تحليل التباين الأحادي (one – way ANOVA) (ف) ومن ثم اختبار شيفيه للإجابة على سؤال الدراسة الثالث (جودة، ٢٠٠٨).

حيث تم إعطاء الإجابة «موافق بدرجة كبيرة» أربع درجات، والإجابة «موافق بدرجة متوسطة» ثلاث درجات، والإجابة «موافق بدرجة متوسطة» ثلاث درجات، والإجابة «غير موافق» درجة واحدة فقط. وقد تم حساب المدى لمعرفة طول كل فئة من الفئات الأربع للمقياس، والجدول رقم (٦) يوضح المقياس المستخدم وفقا لإجابات أفراد الدراسة والأوزان الكمية المقابلة لها ومعيار الحكم على درجة الموافقة.

جدول رقم (٦). المعيار الذي اعتمدت عليه الباحثة لمعرفة آراء الاستجابات في العبارات الواردة في الاستبانة.

المتوسط الحسابي	مدى الموافقة
٣,٢٦ – ٤	موافق بدرجة كبيرة
٢,٥١ – ٣,٢٥	موافق بدرجة متوسطة
١,٧٦ – ٢,٥	موافق بدرجة ضعيفة
١ – ١,٧٥	غير موافق

رابعاً: نتائج الدراسة وتفسيرها

تناولت الدراسة خمسة أسئلة وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة وتفسيرها تبعا لأسئلة الدراسة:

إجابة السؤال الأول: ما العوامل المؤدية إلى ارتفاع نسبة تسرب الطالبات المنتسبات من كلية الآداب للبنات بالدمام من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطالبات؟.

للإجابة على سؤال الدراسة الأول قامت الباحثة بإيجاد التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي لكل فقرة من فقرات أداة الدراسة، ومن ثم ترتيب الفقرات حسب المتوسط الحسابي لكل فقرة ترتيبا تنازليا من المتوسط الأعلى إلى المتوسط الأدنى. وتم عرض استجابات أفراد الدراسة مقسمة حسب مجموعة أعضاء هيئة التدريس ومجموعة الطالبات.

مجموعة أعضاء هيئة التدريس:

١.تأثير عوامل البعد الشخصي/الأسري للطالبة على ارتفاع نسبة تسرب الطالبات المنتسبات في كلية الآداب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس:

يتضح من الجدول رقم (٧) أن أعضاء هيئة التدريس موافقون على جميع العوامل المتعلقة بشخصية الطالبة بمتوسطات أعلى من العوامل المتعلقة بأسرة الطالبة. حيث كان هناك فقرتان درجة الموافقة عليهما كبيرة وهما: عدم المذاكرة بجدية بمتوسط حسابي ٣,٤٤، والتحاق الطالبة بتخصص لا يتناسب مع رغبتها بمتوسط حسابي ٣,٢٩. كما يشير الجدول إلى موافقة أعضاء هيئة التدريس على ٤ فقرات بدرجة متوسطة وهم: عدم مواصلة الطالبة دراستها الجامعية حسب نظام الانتظام، الشعور بعدم ضمان الوظيفة بعد التخرج، تخوف الطالبة من الرسوب في الامتحان (٣,١٩ – ٢,٥٣). هذا ويشير الجدول أيضا إلى موافقة

ضعيفة لبعض الفقرات وهي: ضعف الوعي لدى الأسرة بأهمية التعليم، تعدد مشكلات الأسرة، ضعف المستوى الاقتصادي لأسرة الطالبة، عدم اهتمام الأسرة بتعليم الطالبة، عدم توفر المواصلات للطالبة عند رغبتها مراجعة الكلية، ضعف المستوى العلمي لأفراد أسرة الطالبة، كبر حجم أفراد أسرة الطالبة (١,٩٩–٢,٤٧).

جدول رقم (٧). التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس نحو درجة الموافقة على تأثير عوامل البعد الشخصي/الأسري للطالبة على تسربها من الكلية.

عوامل البعد الشخصي/الأسري للطالبة	موافق بدرجة كبيرة		موافق بدرجة متوسطة		موافق بدرجة ضعيفة		غير موافق		المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪		
١ – عدم المذاكرة بجدية	٨٦	٦٤,٧	٣٠	٢٢,٦	٧	٥,٣	١٠	٧,٥	٣,٤٤	كبيرة
٢ – التحاق الطالبة بتخصص لا يتناسب مع رغبتها	٧٤	٥٥,٦	٣٦	٢٧,١	١٠	٧,٥	١٣	٩,٨	٣,٢٩	كبيرة
٣ – عدم مواصلة الطالبة دراستها الجامعية حسب نظام الانتظام	٥٠	٣٧,٦	٦٤	٤٨,٥	١٤	١٠,٥	٥	٣,٨	٣,١٩	متوسطة
٤ – الشعور بعدم ضمان الوظيفة بعد التخرج من الكلية	٤٢	٣١,٦	٤٣	٣٢,٣	٢٨	٢١,١	٢٠	١٥	٢,٨٠	متوسطة
٥ – تخوف الطالبة من الرسوب في الاختبارات	٣٨	٢٢,٦	٤٢	١٣,٦	٣٨	٢٨,٦	١٥	١١,٣	٢,٧٧	متوسطة
٦ – ضعف الوعي لدى أسرة الطالبة بأهمية التعليم	٢٩	٢١,٨	٣٧	٢٧,٨	٤٣	٣٢,٣	٢٤	١٨	٢,٥٣	متوسطة
٧ – وجود التعارض بين الدراسة والعمل خارج الكلية	٢٣	١٧,٣	٤٠	٣٠,١	٤٧	٣٥,٣	٢٣	١٧,٣	٢,٤٧	ضعيفة
٨ – تعدد مشكلات أسرة الطالبة	١٧	١٢,٨	٤٢	٣١,٦	٥٨	٤٣,٦	١٥	١١,٣	٢,٤٦	ضعيفة
٩ – ضعف المستوى الاقتصادي لأسرة الطالبة	١٤	١٠,٥	٣٧	٢٧,٨	٤٣	٣٢,٣	٣٦	٢٧,١	٢,٣٧	ضعيفة
١٠ – عدم اهتمام الأسرة بتعليم الطالبة	١٣	٩,٨	٤٥	٣٣,٨	٤٠	٣٠,١	٣٥	٢٦,٣	٢,٢٧	ضعيفة
١١ – عدم توفر المواصلات للطالبة عند رغبتها مراجعة الكلية	١٩	١٤,٣	٣٧	٢٧,٨	٣٢	٢٤,١	٤٥	٣٣,٨	٢,٢٣	ضعيفة
١٢ – ضعف المستوى العلمي لأفراد أسرة الطالبة	١١	٨,٣	٤٢	٣١,٦	٤٠	٣٠,١	٣٩	٢٩,٣	٢,١٩	ضعيفة
١٣ – كبر حجم أفراد أسرة الطالبة	٩	٦,٨	٣١	٢٣,٣	٤٢	٣١,٦	٥٠	٣٧,٦	١,٩٩	ضعيفة

٢.تأثير عوامل البعد الإداري على ارتفاع نسبة تسرب الطالبات المتسبات من كلية الآداب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس:

ويشير الجدول رقم (٨) إلى استجابات أعضاء هيئة التدريس بالكلية تجاه تأثير عوامل البعد الإداري على تسرب الطالبات المنتسبات من الكلية، ومنه يتضح أن أغلب العوامل حصلت على موافقات بدرجة كبيرة: عدم توافر التخصصات الحديثة بالكلية المناسبة لسوق العمل، عدم تناسب أعداد الطالبات المقبولات بالكلية مع إمكانات الكلية البشرية والمادية، عدم معرفة الطالبة بأنظمة القبول والتسجيل بالكلية، تواضع أعداد الموظفات الإداريات لمواجهة حاجات الطالبات المنتسبات، عدم وجود انسجام بين مستوى الطالبات العلمي ومتطلبات البرامج التعليمية بالكلية، وجميعها بمتوسط حسابي امتد من (٣,٢٦ – ٣,٥٩). بينما كانت استجاباتهن للعوامل (٦ – ١٢) في تأثيرها للتسرب بدرجة متوسطة امتد من (٢,٥٦ – ٢,٩٩)، في حين أنهن لم يملن إلى تأثير عامل ضعف مؤهلات وخبرات الموظفات الإداريات لمواجهة حاجات الطالبات.

جدول رقم (٨). التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس نحو درجة الموافقة على تأثير عوامل البعد الإداري على تسرب الطالبات من الكلية.

عوامل البعد الإداري	موافق بدرجة كبيرة		موافق بدرجة متوسطة		موافق بدرجة ضعيفة		غير موافق		المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪		
١ – عدم توافر التخصصات الحديثة بالكلية المناسبة لسوق العمل	٩٤	٧٠,٧	٢٧	٢٠,٣	٨	٦	٤	٣	٣,٥٩	كبيرة
٢ – عدم تناسب أعداد الطالبات المقبولات بالكلية مع إمكانيات الكلية البشرية والمادية.	٩٢	٦٩,٢	٢٣	١٧,٣	١٥	١١,٣	٣	٢,٣	٣,٥٣	كبيرة
٣ – عدم معرفة الطالبة بأنظمة القبول والتسجيل بالكلية	٥٢	٣٩,١	٤٦	٤٣,٦	٢١	١٥,٨	١٣	٩,٨	٣,٣٢	كبيرة
٤ – تواضع أعداد الموظفات الإداريات لمواجهة حاجات الطالبات المنتسبات	٦١	٤٥,٩	٣٢	٢٤,١	١٩	١٤,٣	١٨	١٣,٥	٣,٢٧	كبيرة
٥ – لا يوجد انسجام بين مستوى الطالبات العلمي، ومتطلبات البرامج التعليمية بالكلية	٦٤	٤٨,١	٤٧	٣٥,٣	١٥	١١,٣	٧	٥,٣	٣,٢٦	كبيرة
٦ – تباطؤ الرد على استفسارات الطالبات المنتسبات عبر شبكة (الإنترنت)	٤٧	٣٥,٣	٤٦	٣٤,٦	٣٠	٢٢,٦	٩	٦,٨	٢,٩٩	متوسطة
٧ – عدم وضوح أنظمة ولوائح الكلية للطالبات المنتسبات	٤١	٣٠,٨	٤٢	٣١,٦	٣٤	٢٥,٦	١٦	١٢	٢,٨١	متوسطة
٨ – لا تحقق أنظمة الكلية الحالية الإجابة على تساولات الطالبات المنتسبات	٣٦	٢٧,١	٤٣	٣٢,٣	٣٥	٢٦,٣	١٩	١٤,٣	٢,٧٢	متوسطة

تابع جدول رقم (٨).

عوامل البعد الإداري	موافق بدرجة كبيرة		موافق بدرجة متوسطة		موافق بدرجة ضعيفة		غير موافق		المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪		
٩ – قلة التجهيزات المكتبية بالكلية حتى تؤدي الموظفات الإداريات أعمالهن بعناية	٤١	٣٠٫٨	٣١	٢٣٫٣	٣٤	٢٥٫٦	٢٦	١٩٫٥	٢٫٦٦	متوسطة
١٠ – عدم توفر دليل بالكلية يوضح للطالبات المنتسبات أسماء أعضاء الهيئة التعليمية والإدارية اللاتي سيتعاملن معهن	٤٤	٣٣٫١	٢٩	٢١٫٨	٢٩	٢١٫٨	٣١	٢٣٫٣	٢٫٦٥	متوسطة
١١ – عدم إدراك الموظفات الإداريات لمسؤولياتهن تجاه الطالبة المنتسبة	٣٠	٢٢٫٦	٣٩	٢٩٫٣	٤٠	٣٠٫١	٢٤	١٨	٢٫٥٦	متوسطة
١٢ – عدم المرونة في تطبيق أنظمة الكلية	٣٥	٢٦٫٣	٣٤	٢٥٫٦	٣٠	٢٢٫٦	٣١	٢٣٫٣	٢٫٥٦	متوسطة
١٣ – ضعف مؤهلات وخبرات الموظفات الإداريات لمواجهة حاجات الطالبات المنتسبات	٢٢	١٦٫٥	٣٧	٢٧٫٨	٤٥	٣٣٫٨	٢٩	٢١٫٨	٢٫٣٩	ضعيفة

٣.تأثير عوامل بعد عضو الهيئة التدريسية على ارتفاع نسبة تسرب الطالبات المنتسبات من كلية الآداب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس:

ويشير الجدول رقم (٩) إلى تصورات أعضاء هيئة التدريس تجاه تأثير عوامل بعد عضو هيئة التدريس بالكلية على تسرب الطالبات المنتسبات، ومنه يتضح أن العامل الوحيد الذي حاز على موافقة بدرجة كبيرة كان كثرة أعداد الطالبات في الشعبة الدراسية يقلل من فرص استفادة الطالبات من خبرات الأستاذ بمتوسط حسابي (٣٫٩٠)، ويليها مباشرة عدم تقديم الكلية حوافز لأعضاء هيئة التدريس لقاء جهودهم الإضافية لخدمة المنتسبات بمتوسط حسابي (٣٫٢٣)، ثم عدم كفاية المحاضرات لشرح محتويات المقررات الدراسية بمتوسط حسابي (٢٫٨٧).

كما يوضح جدول رقم (٩) أن درجة موافقة أعضاء هيئة التدريس في باقي العوامل المتعلقة بعضو هيئة التدريس كمسبب في تسرب الطالبات المنتسبات من الكلية بمتوسط حسابي يتراوح بين (١٫٩٧) و(٢٫٤٧).

جدول رقم (٩). التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس نحو درجة الموافقة على تأثير عوامل بعد عضو هيئة التدريس على تسرب الطالبات من الكلية.

عوامل بعد عضو هيئة التدريس	موافق بدرجة كبيرة		موافق بدرجة متوسطة		موافق بدرجة ضعيفة		غير موافق		المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪		
١ – كثرة أعداد الطالبات في الشعبة الدراسية يقلل من فرص استفادة الطالبات من خبرات الأساتذة	٩٠	٦٧٫٧	١٦	١٢	١٠	٧٫٥	١٣	٩٫٨	٣٫٩٠	كبيرة

تابع جدول رقم (٩).

عوامل بعد عضو هيئة التدريس	موافق بدرجة كبيرة		موافق بدرجة متوسطة		موافق بدرجة ضعيفة		غير موافق		المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪		
٢ – عدم تقديم الكلية حوافز معينة لأعضاء هيئة التدريس لقاء جهودهم الإضافية	٧٩	٥٩,٤	٢١	١٥,٨	١٥	١١,٣	١٧	١٢,٨	٣,٢٣	متوسطة
٣ – عدم كفاية المحاضرات لشرح محتويات المقررات الدراسية	٥٤	٤٠,٦	٣٤	٢٥,٦	١٧	١٢,٨	٢٧	٢٠,٣	٢,٨٧	متوسطة
٤ – عدم تقبل بعض أعضاء هيئة التدريس لنظام الدراسة بالانتساب	٣١	٢٣,٣	٣٩	٢٩,٣	٢٤	١٨	٣٩	٢٩,٣	٢,٤٧	ضعيفة
٥ – صعوبة تواصل الطالبات مع أعضاء هيئة التدريس للإجابة على تساؤلاتهن العلمية	٢٥	١٨,٨	٤٨	٣٦,١	٢٢	١٦,٥	٣٨	٢٣,٦	٢,٤٥	ضعيفة
٦ – قلة التواصل بين بعض أعضاء هيئة التدريس مع المرشد الأكاديمي للانتساب	٣٣	٢٤,٨	٢٩	٢١,٨	٣٦	٢٧,١	٣٥	٢٦,٣	٢,٤٥	ضعيفة
٧ – عدم استخدام بعض أعضاء هيئة التدريس لطرائق تدريسية مختلفة.	٢٦	١٩,٥	٣٧	٢٧	٢٦	١٩,٥	٤٣	٢٢,٣	٢,٤١	ضعيفة
٨ – عدم التزام بعض أعضاء هيئة التدريس بالساعات المكتبية المحددة	١٩	١٤,٣	٣٣	٢٤,٨	٤٦	٣٤,٦	٣٥	٢٦,٣	٢,٢٧	ضعيفة
٩ – صعوبة أسئلة الامتحانات وأساليب التقويم	١٥	١١,٣	٢٩	٢١,٨	٣٤	٢٥,٦	٥٥	٤١,٤	٢,٠٣	ضعيفة
١٠ – عدم عدالة بعض أعضاء هيئة التدريس عند تعاملهم مع الطالبات المنتسبات	٢٠	١٥	٢٠	١٥	٣٥	٢٦,٣	٥٨	٤٣,٦	٢,٠١	ضعيفة
١١ – عدم جدية بعض أعضاء هيئة التدريس لتأدية واجباتهم المهنية	١٥	١١,٣	٢٣	١٧,٣	٣٨	٢٨,٦	٥٧	٤٢,٩	١,٩٧	ضعيفة

٤.تأثير عوامل بعد الإرشاد الأكاديمي على ارتفاع نسبة تسرب الطالبات المنتسبات من كلية الآداب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس:

ويشير جدول رقم (١٠) إلى تصورات أعضاء هيئة التدريس تجاه عوامل بعد الإرشاد الأكاديمي تجاه ارتفاع نسبة تسرب الطالبات المنتسبات من الكلية، ومنه يتضح أن موافقتهم كانت متوسطة في العوامل الآتية: عدم تناسب أعداد الطالبات مع أعداد المرشدات الأكاديميات، عدم إرشاد الطالبات المنتسبات أكاديميا فور التحاقهن بالكلية، عدم كفاية اللقاءات الإرشادية الحالية مع الطالبات لتوضيح أنظمة ولوائح الدراسة بالكلية بمتوسط حسابي يتراوح بين (٢,٧٣ – ٣,١٧).

كما يوضح الجدول أدناه أن موافقة أعضاء هيئة التدريس على باقي عوامل بعد الإرشاد الأكاديمي كانت متقاربة بمتوسط حسابي يتراوح بين (٢,٠٠ – ٢,٥٧).

جدول رقم (١٠). التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس نحو درجة الموافقة على تأثير عوامل بعد الإرشاد الأكاديمي على تسرب الطالبات من الكلية.

عوامل بعد الإرشاد الأكاديمي	موافق بدرجة كبيرة		موافق بدرجة متوسطة		موافق بدرجة ضعيفة		غير موافق		المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪		
١ – عدم تناسب أعداد الطالبات مع أعداد المرشدات الأكاديميات	٧٢	٥٤,١	٢٥	١٨,٨	٢٢	١٦,٥	١٤	١٠,٥	٣,١٧	متوسطة
٢ – عدم إرشاد الطالبات المنتسبات أكاديمياً فور التحاقهن بالكلية	٦٠	٤٥,١	٣٠	٢٢,٦	٢٣	١٧,٣	٢٠	١٥	٢,٩٨	متوسطة
٣ – لا تكفي اللقاءات الإرشادية الحالية، مع الطالبات لتوضيح أنظمة ولوائح الدراسة بالكلية	٤٥	٣٣,٨	٣٨	٢٨,٦	١٩	١٤,٣	٣١	٢٣,٣	٢,٧٣	متوسطة
٤ – عدم تواصل المرشدات الأكاديميات مع عضو هيئة التدريس لتذليل الصعوبات التي تواجه الطالبات	٣٠	٢٢,٦	٤٧	٣٥,٣	٢٥	١٨,٨	٣١	٢٣,٣	٢,٥٧	متوسطة
٥ – عدم إلمام المرشدة الأكاديمية بمسؤولياتها الإرشادية	٢٦	١٩,٥	٣١	٢٣,٣	٣٩	٢٩,٣	٣٧	٢٧,٨	٢,٣٥	ضعيفة
٦ – عدم التزام المرشدة الأكاديمية بالساعات المكتبية المحددة لها لمقابلة الطالبات	١٥	١١,٣	٢٥	١٨,٨	٣٩	٢٩,٣	٥٢	٣٩,١	٢,٠٩	ضعيفة
٧ – قلة اهتمام المرشدة الأكاديمية للانتساب بالطالبات	١٤	١٠,٥	٢٧	٢٠,٣	٣٦	٢٧,١	٥٥	٤١,٤	٢,٠٠	ضعيفة

٥.تأثير عوامل بعد المناهج الدراسية على ارتفاع نسبة تسرب الطالبات المنتسبات من كلية الآداب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس:

ويشير جدول رقم (١١) إلى تصورات أعضاء هيئة التدريس تجاه تأثير عوامل بعد المناهج الدراسية على تسرب الطالبات المنتسبات من الكلية، ومنه يتضح أن ترتيب أهمية تأثير تلك العوامل من وجهة نظر الأعضاء كانت كالآتي: بعد المناهج الدراسية عن متطلبات سوق العمل بمتوسط (٣,١٥)، كثرة المقررات الدراسية التي تدرسها الطالبة في الفصل الدراسي بمعدل (٣,٠٦)، ويليها عدم مساهمة المناهج في تطوير مهارات البحث والاستقصاء للطالبة بمعدل (٢,٩٩)، ثم قدم المناهج المقدمة وتأخر إجراءات تطويرها بمتوسط (٢,٧٤). كما يتضح من الجدول التالي موافقة

الأعضاء على باقي العوامل بدرجة ضعيفة تتراوح بين (٢,٠٠ – ٢,٤٤)، في حين لم يوافق مجتمع الدراسة على اعتبار عدم التزام أعضاء هيئة التدريس بمحتويات الحقيبة الدراسية في أسئلة الامتحانات بمتوسط (١,٦٧) كأحد عوامل بعد المناهج الدراسية المؤثرة على ارتفاع نسبة تسرب الطالبات المنتسبات من الكلية.

جدول رقم (١١). التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس نحو درجة الموافقة على تأثير عوامل بعد المناهج الدراسية على تسرب الطالبات من الكلية.

عوامل بعد المناهج الدراسية	موافق بدرجة كبيرة		موافق بدرجة متوسطة		موافق بدرجة ضعيفة		غير موافق		المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪		
١ – بعد المناهج الدراسية عن متطلبات سوق العمل	٦٧	٥٠,٤	٣٥	٢٦,٣	١٥	١١,٣	١٦	١٢	٣,١٥	متوسطة
٢ – كثرة المقررات الدراسية التي تدرسها الطالبة في الفصل الدراسي	٦٤	٤٨,١	٣٣	٢٤,٨	١٦	١٢	٢٠	١٥	٣,٠٦	متوسطة
٣ – لا تساهم المناهج في تطوير مهارات البحث والاستقصاء للطالب	٦٢	٤٦,٦	٢٥	١٨,٨	٢٩	٢١,٨	١٧	١٢,٨	٢,٩٩	متوسطة
٤ – قدم المناهج المقدمة وتأخر إجراءات تطويرها	٤٤	٣٣,١	٣٤	٢٥,٦	٣١	٢٣,٣	٢٤	١٨	٢,٧٤	متوسطة
٥ – طول المنهج الدراسي وعدم ملاءمته مع الوقت المخصص(الفصل الدراسي)	٣٥	٢٦,٣	٣٠	٢٢,٦	٢٦	١٩,٥	٤٢	٣١,٦	٢,٤٤	ضعيفة
٦ – تأخر استلام الحقيبة الدراسية للمنتسبات	٢٢	١٦,٥	٣٣	٢٤,٨	٤٨	٣٦,١	٢٩	٢١,٨	٢,٣٦	ضعيفة
٧ – صعوبة التوصل للمراجع المذكورة بالحقيبة الدراسية	١٥	١١,٣	٢٩	٢١,٨	٣٥	٢٦,٣	٥٣	٣٩,٨	٢,٢٨	ضعيفة
٨ – تكرار المناهج الدراسية وما تحويه من مواضيع	١٦	١٢	٣٥	٢٦,٣	٢٥	١٨,٨	٥٧	٤٢,٩	٢,٠٨	ضعيفة
٩ – صعوبة المنهج الدراسي	١٦	١٢	٢٩	٢١,٨	٢٨	٢١,١	٦٠	٤٥,١	٢,٠١	ضعيفة
١٠ – عدم التزام أعضاء هيئة التدريس بمحتويات الحقيبة الدراسية في أسئلة الامتحانات	٩	٦,٨	١٧	١٢,٨	٢٨	٢١,١	٧٩	٥٩,٤	١,٦٧	غير موافق

مجموعة الطالبات:

١. تأثير عوامل البعد الشخصي/الأسري للطالبة على ارتفاع نسبة تسرب الطالبات المنتسبات من كلية الآداب من وجهة نظر الطالبات:

تشير بيانات جدول رقم (١٢) إلى استجابات الطالبات تجاه تأثير عوامل البعد الشخصي/الأسري

للطالبة على ارتفاع نسبة تسرب الطالبات المنتسبات من الكلية مرتبة تنازليا وفق المتوسط الحسابي، ومنه تتضح موافقتهن باختلاف درجاتهن على تلك العوامل، فكانت موافقة الطالبات بدرجة كبيرة على عامل تخوف الطالبة من الرسوب في الاختبارات بمتوسط (٣.٤١)، في حين احتلت العوامل الآتية المراتب الأولى من وجهة نظر الطالبات: عدم مواصلة الطالبة دراستها حسب نظام الانتظام بمتوسط (٣.١٦)، التحاق الطالبة بتخصص لا يتناسب مع رغبتها بمتوسط (٣.٠٨)، عدم المذاكرة بجدية بمتوسط (٢.٩٥)، الشعور بعدم ضمان الوظيفة بعد التخرج من الكلية بمتوسط (٢.٨١)، عدم توافر المواصلات للطالبة عند رغبتها مراجعة الكلية بمتوسط (٢.٦٢). ولم تعول الطالبات أهمية كبيرة للعوامل (٧ – ١٣).

جدول رقم (١٢). التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات الطالبات نحو درجة الموافقة تجاه تأثير عوامل البعد الشخصي/الأسري للطالبة على تسربها من الكلية.

عوامل البعد الشخصي/الأسري للطالبة	موافق بدرجة كبيرة		موافق بدرجة متوسطة		موافق بدرجة ضعيفة		غير موافق		المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪		
١ – تخوف الطالبة من الرسوب في الاختبارات	٢٤٤	٦٧.٨	٥٣	١٤.٧	٢٩	٣.١	٣٣	٩.٢	٣.٤٢	كبيرة
٢ – عدم مواصلة الطالبة دراستها الجامعية حسب نظام الانتظام	٢١٣	٥٩.٢	٥٢	١٤.٤	٢١	٥.٨	٧٢	٢٠.٠	٣.١٦	متوسطة
٣ – التحاق الطالبة بتخصص لا يتناسب مع رغبتها	١٩٥	٢و٥٤	٦٩	١٩.٢	٢٦	٧.٢	٧٠	١٩.٤	٣.٠٨	متوسطة
٤ – عدم المذاكرة بجدية	١٧٧	٤٩.٢	٦١	١٦.٩	٤٨	١٣.٣	٧٣	٢٠.٣	٢.٩٥	متوسطة
٥ – الشعور بعدم ضمان الوظيفة بعد التخرج من الكلية	١٣٧	٣٨.١	٥٠	١٣.٩	١٢١	٣٣.٦	٥١	١٤.٢	٢.٨١	متوسطة
٦ – عدم توفر المواصلات للطالبة عند رغبتها مراجعة الكلية	٩٩	٢٧.٥	٦٦	١٣.٣	١٢٣	٣٥.٦	٦٥	١٣.١	٢.٦٢	متوسطة
٧ – تعدد مشكلات أسرة الطالبة	٤٣	١١.٩	٦١	١٦.٩	١٥٦	٤٣.٣	٩٦	٢٦.٧	٢.٢٦	ضعيفة
٨ – ضعف الوعي لدى أسرة الطالبة بأهمية التعليم	٥٠	١٣.٩	٥٠	١٣.٩	١٣٨	٣٨.٣	١١٤	٣٣.١	٢.١٧	ضعيفة
٩ – ضعف المستوى الاقتصادي لأسرة الطالبة	٤٨	١٣.٣	٦٢	١٧.٢	١٣٦	٣٧.٣	١١٤	٣١.٧	٢.١٢	ضعيفة
١٠ – وجود التعارض بين الدراسة والعمل خارج الكلية	٧٣	٢٠.٣	٥٩	١٦.٤	٤٦	١٢.٨	١٣٠	٥٠.٥	٢.١٠	ضعيفة
١١ – كبر حجم أفراد أسرة الطالبة	٤٣	١١.٩	٤٠	١١.١	١٣٦	٣٧.٣	١٤٠	٣٨.٩	١.٩٨	ضعيفة
١٢ – عدم اهتمام الأسرة بتعليم الطالبة	٤٠٢	١١.٧	٣٩	١٠.٨	١٣٤	٣٧.٢	١٤٣	٣٩.٧	١.٩٧	ضعيفة

تابع جدول رقم (١٢).

عوامل البعد الشخصي/الأسري للطالبة	موافق بدرجة كبيرة		موافق بدرجة متوسطة		موافق بدرجة ضعيفة		غير موافق		المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪		
١٣ – ضعف المستوى العلمي لأفراد أسرة الطالبة	٢٦	٧.٢	١٥١	١٤.٢	١٣٤	٣٧.٢	١٤٧	٤٠.٨	١.٨٩	ضعيفة

٢. تأثير عوامل البعد الإداري على ارتفاع نسبة تسرب الطالبات المنتسبات من كلية الآداب من وجهة نظر الطالبات:

تشير بيانات جدول رقم (١٣) إلى استجابات الطالبات بالكلية تجاه تأثير عوامل البعد الإداري نحو ارتفاع نسبة تسرب الطالبات المنتسبات من الكلية، ومنه يتضح أنهن يوافقن بدرجة كبيرة على العوامل الآتية: عدم توافر التخصصات الحديثة بالكلية المناسبة لسوق العمل بمتوسط (٣.٧٦)، تباطؤ الرد على استفسارات المنتسبات عبر شبكة الانترنت بمتوسط (٣.٥٥)، لا تحقق أنظمة الكلية الحالية الإجابة على تساؤلات الطالبات المنتسبات بمتوسط (٣.٥٤)، عدم وضوح أنظمة ولوائح الكلية للطالبات المنتسبات بمتوسط (٤.٤٥)، عدم المرونة في تطبيق أنظمة الكلية بمتوسط (٣.٣٢)، عدم معرفة الطالبة بأنظمة القبول والتسجيل بالكلية بمتوسط (٣.٢٦).

وكانت موافقتهن بدرجة ضعيفة لعاملي ضعف مؤهلات وخبرات الموظفات الإداريات وقلة التجهيزات المكتبية، فيتضح أن هناك اتفاقا بين الأعضاء والطالبات على عدم تأثير هذين العاملين بدرجة كبيرة على التسرب. كما يتضح من الجدول موافقة الطالبات بدرجات متوسطة على تأثير العوامل الأخرى حيث تراوح المتوسط الحسابي بين (٢.١٦ – ٣.٢٣). ومن الجدير بالذكر أن مجموعتي الأعضاء والطالبات اتفقتا على تأثير عاملي عدم توافر التخصصات الحديثة المناسبة لسوق العمل وعدم معرفة الطالبة بأنظمة القبول والتسجيل بالكلية بدرجة كبيرة.

جدول رقم (١٣). التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات الطالبات نحو درجة الموافقة على تأثير عوامل البعد الإداري على تسرب الطالبات من الكلية.

البعد الإداري	موافق بدرجة كبيرة		موافق بدرجة متوسطة		موافق بدرجة ضعيفة		غير موافق		المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪		
١ – عدم توافر التخصصات الحديثة بالكلية المناسبة لسوق العمل	٣٠٠	٨٣.٣	٣٤	٩.٤	١٣	٣.٦	١٣	٣.٦	٣.٧٣	كبيرة

تابع جدول رقم (١٣).

البعد الإداري	موافق بدرجة كبيرة		موافق بدرجة متوسطة		موافق بدرجة ضعيفة		غير موافق		المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪		
٢ – تباطؤ الرد على استفسارات الطالبات المنتسبات عبر شبكة (الإنترنت)	٢٧٣	٧٥٫٨	٣٢	٨٫٩	٣٣	٩٫٢	٢٢	٦٫١	٣٫٥٤	كبيرة
٣ – لا تحقق أنظمة الكلية الحالية الإجابة على تساؤلات الطالبات المنتسبات	٢١٧	٦٠٫٣	٦١	١٦٫٩	٢٧	٧٫٥	٣٠	٨٫٣	٣٫٥٤	كبيرة
٤ – عدم وضوح أنظمة ولوائح الكلية للطالبات المنتسبات	٢٣٨	٦٦٫١	٦٦	١٨٫٣	٣٥	٩٫٧	٢١	٥٫٨	٣٫٤٥	كبيرة
٥ – عدم المرونة في تطبيق أنظمة الكلية	٢٢٤	٦٢٫٢	٦٣	١٧٫٥	٣٨	١٠٫٦	٣٥	٩٫٧	٣٫٣٢	كبيرة
٦ – عدم معرفة الطالبة بأنظمة القبول والتسجيل بالكلية	١٩٧	٥٤٫٧	٩٣	٢٥٫٨	٣٨	١٠٫٦	٣٢	٨٫٩	٣٫٢٦	كبيرة
٧ – تواضع أعداد الموظفات الإداريات لمواجهة حاجات الطالبات المنتسبات	٢١٥	٥٩٫٧	٦٤	١٧٫٨	٣١	٨٫٦	٥٠	١٣٫٩	٣٫٢٣	متوسطة
٨ – عدم تناسب أعداد الطالبات المقبولات بالكلية مع إمكانيات الكلية البشرية والمادية.	٢١٧	٦٠٫٣	٥٩	١٦٫٤	٢٨	٧٫٨	٥٥	١٥٫٣	٣٫٢٣	متوسطة
٩ – لا يوجد انسجام بين مستوى الطالبات العلمي، ومتطلبات البرامج التعليمية بالكلية	٢٠٢	٥٦٫١	٧٠	١٩٫٤	٤٢	١١٫٧	٤٤	١٢٫٢	٣٫٢١	متوسطة
١٠ – عدم توفر دليل بالكلية يوضح للطالبات المنتسبات أسماء أعضاء الهيئة التعليمية والإدارية اللاتي سيتعاملن معهن	١٩٣	٥٥٫٠	٤٢	١١٫٧	٤٢	١١٫٧	٧٧	٢١٫٤	٣٫١٢	متوسطة
١١ – عدم إدراك الموظفات الإداريات لمسؤولياتهن تجاه الطالبة المنتسبة	١٤١	٣٩٫٢	٤٩	١٣٫٦	٣٣	٩٫٢	١٣٦	٣٧٫٦	٢٫٥٤	متوسطة
١٢ – ضعف مؤهلات وخبرات الموظفات الإداريات لمواجهة حاجات الطالبات المنتسبات	٩٤	٢٦٫١	٥٨	١٦٫١	٥٢	١٤٫٤	١٥٥	٤٣٫١	٢٫٢٥	ضعيفة
١٣ – قلة التجهيزات المكتبية بالكلية حتى تؤدي الموظفات الإداريات أعمالهن بعناية	٣٦	٢٣٫٩	٥٥	١٥٫٣	٤٩	١٣٫٦	١٧٠	٤٧٫٢	٢٫١٦	ضعيفة

٣. تأثير عوامل بعد عضو الهيئة التدريسية على ارتفاع نسبة تسرب الطالبات من كلية الآداب من وجهة نظر الطالبات:

تشير بيانات جدول رقم (١٤) إلى استجابات الطالبات تجاه تأثير عوامل بعد عضو الهيئة التعليمية على ارتفاع نسبة تسرب الطالبات المنتسبات من الكلية ومنه يتضح ارتفاع درجة موافقة الطالبات على أغلب العوامل المتعلقة ببعد عضو هيئة التدريس واعتبارها

ذات تأثير كبير على ارتفاع نسبة تسرب الطالبات وذلك بمتوسط حسابي يتراوح بين (٢,٤٠ – ٣,٦٣)، في حين كانت موافقتهن بدرجة متوسطة على تأثير العاملين الآتيين: عدم جدية بعض أعضاء هيئة التدريس لتأدية واجباتهم المهنية بمتوسط (٣,٠٦)، وعدم تقديم الكلية حوافز لأعضاء هيئة التدريس لقاء جهودهم الإضافية بمتوسط (٢,٤٠).

ومـن الجـدير بالـذكر أن مجمـوعتي الطالبـات والأعضـاء اتفقتـا بدرجة كبيرة فقـط على تـأثير عامل كثرة أعداد الطالبات في الشعبة الدراسية مما يقلل من فرص استفادة الطالبات من خبرات الأساتذة وبالتالي على تسربهن.

جدول رقم (١٤). (التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات الطالبات نحو درجة الموافقة على تأثير عوامل بعد عضو هيئة التدريس على تسرب الطالبات من الكلية).

عوامل بعد عضو الهيئة التدريسية	موافق بدرجة كبيرة		موافق بدرجة متوسطة		موافق بدرجة ضعيفة		غير موافق		المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪		
١ – صعوبة تواصل الطالبات مع أعضاء هيئة التدريس للإجابة على تساؤلاتهن العلمية	٢٦٠	٧٢,٢	٤٣	١١,٩	١٧	٤,٧	٣٨	١٠,٦	٣,٦٣	كبيرة
٢ – صعوبة أسئلة الامتحانات وأساليب التقويم	٢٤٨	٦٨,٩	٦٤	١٧,٨	١٦	٤,٤	٣١	٨,٦	٣,٥٨	كبيرة
٣ – عدم كفاية المحاضرات لشرح محتويات المقررات الدراسية	٢٧٨	٧٧,٢	٣٢	٨,٩	١٧	٤,٧	٣٣	٩,٢	٣,٥٤	كبيرة
٤ – عدم استخدام بعض أعضاء هيئة التدريس لطرائق تدريسية مختلفة	٢٣٨	٦٦,١	٥٧	١٥,٨	٢٩	٨,١	٣٥	٩,٧	٣,٤٦	كبيرة
٥ – عدم تقبل بعض أعضاء هيئة التدريس لنظام الدراسة بالانتساب	٢٤٧	٦٨,٦	٥٤	١٥	١٧	٤,٧	٤٠	١١,١	٣,٤٢	كبيرة
٦ – كثرة أعداد الطالبات في الشعبة الدراسية يقلل من فرص استفادة الطالبات من خبرات الأساتذة	٢٣٢	٦٤,٤	٣٧	١٠,٣	٤٥	١٢,٥	٩٥	١٢,٥	٣,٢٩	كبيرة
٧ – عدم عدالة بعض أعضاء هيئة التدريس عند تعاملهم مع الطالبات المنتسبات	٢٣٦	٦٥,٦	٤١	١١,٤	٢٨	٧,٨	٥٤	١٥,٠	٣,٢٨	كبيرة
٨ – عدم التزام بعض أعضاء هيئة التدريس بالساعات المكتبية المحددة	٢٢٥	٦٢,٥	٤٩	١٣	٤٤	١٢,٢	٤٢	١١,٧	٣,٢٧	كبيرة
٩ – قلة التواصل بين بعض أعضاء هيئة التدريس مع المرشد الأكاديمي للانتساب	٢٢٣	٦١,٩	٤٩	١٣,٦	٤٤	١٢,٢	٤٣	١١,٩	٣,٢٦	كبيرة
١٠ – عدم جدية بعض أعضاء هيئة التدريس لتأدية واجباتهم المهنية	١٨٩	٥٢,٥	٦١	١٦,٩	٥٠	١٣,٩	٥٩	١٦,٤	٣,٠٦	متوسطة

تابع جدول رقم (١٤).

عوامل بعد عضو الهيئة التدريسية	موافق بدرجة كبيرة		موافق بدرجة متوسطة		موافق بدرجة ضعيفة		غير موافق		المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪		
١١ – عدم تقديم الكلية حوافز معينة لأعضاء هيئة التدريس لقاء جهودهم الإضافية	٨٣	٢٣.١	٣٩	١٠.٨	١٦٦	٤٦.١	٦٩	١٩.٢	٢.٤١	متوسطة

٤. تأثير جوانب بعد الإرشاد الأكاديمي على ارتفاع نسبة تسرب الطالبات من كلية الآداب من وجهة نظر الطالبات:

وتشير بيانات جدول (١٥) إلى تصورات الطالبات تجاه مدى تأثير عوامل بعد الإرشاد الأكاديمي على ارتفاع نسبة تسرب الطالبات المتنسبات من الكلية ومنه يتضح موافقات الطالبات على جميع العوامل مع اختلاف درجة الموافقة، فكانت أكثر العوامل تأثيرا من وجهة نظر الطالبات: عدم كفاية اللقاءات الإرشادية الحالية مع الطالبات لتوضيح أنظمة ولوائح الدراسة بالكلية بمتوسط (٣,٦٦)، عدم إرشاد الطالبات المتنسبات أكاديميا فور التحاقهن بالكلية بمتوسط (٣,٣٧)، وعدم تناسب أعداد الطالبات مع أعداد المرشدات الأكاديميات بمتوسط (٣,٣٤).

جدول رقم (١٥). (التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات الطالبات نحو درجة الموافقة على تأثير عوامل بعد الإرشاد الأكاديمي على تسرب الطالبات من الكلية).

عوامل بعد الإرشاد الأكاديمي	موافق بدرجة كبيرة		موافق بدرجة متوسطة		موافق بدرجة ضعيفة		غير موافق		المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪		
١ – لا تكفي اللقاءات الإرشادية الحالية، مع الطالبات لتوضيح أنظمة ولوائح الدراسة بالكلية	٢٥٨	٧١,٧	٤٠	١١	٣٣	٩,٢	٢٦	٧,٢	٣,٦٦	كبيرة
٢ – عدم إرشاد الطالبات المتنسبات أكاديمياً فور التحاقهن بالكلية	٢٣٦	٥٦,٦	٥٢	١٤,٤	٤٢	١١,٧	٣٠	٨,٣	٣,٣٧	كبيرة
٣ – عدم تناسب أعداد الطالبات مع أعداد المرشدات الأكاديميات	٢٢٩	٦٣,٦	٦٣	١٧,٥	٢٩	٨,١	٣٩	١٠,٨	٣,٣٤	كبيرة
٤ – عدم التزام المرشدة الأكاديمية بالساعات المكتبية المحددة لها لمقابلة الطالبات	١٨٩	٥٢,٥	٥٠	١٣,٩	٤٢	١١,٧	٧٨	٢١,٧	٢,٩٧	متوسطة
٥ – عدم تواصل المرشدات الأكاديميات مع عضو هيئة التدريس لتذليل الصعوبات التي تواجه الطالبات	١١٩	٣٣,١	١٥٧	٤٣,٦	٣١	٨,٦	٥٣	١٤,٧	٢,٩٥	متوسطة

تابع جدول رقم (١٥).

عوامل بعد الإرشاد الأكاديمي	موافق بدرجة كبيرة		موافق بدرجة متوسطة		موافق بدرجة ضعيفة		غير موافق		المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪		
٦ – قلة اهتمام المرشدة الأكاديمية للانتساب بالطالبات	٧٣	٢٠,٣	٤٤	١٢,٢	١٥٨	٤٣,٩	٨٥	٢٣,٦	٢,٢٩	متوسطة
٧ – عدم إلمام المرشدة الأكاديمية بمسؤولياتها الإرشادية	٦٠	١٦,٧	٥٣	١٤,٧	١٧٢	٤٧,٨	٧٥	٢٠,٨	٢,٢٧	متوسطة

٥. تأثير عوامل بعد المناهج الدراسية على ارتفاع نسبة تسرب الطالبات المنتسبات من كلية الآداب من وجهة نظر الطالبات:

تشير بيانات الجداول رقم (١٦) إلى تصورات الطالبات تجاه مدى تأثير عوامل بعد المناهج الدراسية على ارتفاع نسبة تسرب الطالبات المنتسبات من الكلية ومنه يتضح موافقتهن بدرجة كبيرة على العوامل الآتية بمتوسط يتراوح بين (٣,٣٧ – ٣,٧٧): طول المنهج الدراسي وعدم ملاءمته مع الوقت المخصص، تأخر استلام الحقيبة الدراسية للمنتسبات، صعوبة المنهج الدراسي، بعد المنهج الدراسي عن متطلبات سوق العمل، كثرة المقررات الدراسية التي تدرسها الطالبة في الفصل الدراسي، صعوبة التوصل للمراجع المذكورة في الحقيبة الدراسية. كما يوضح الجدول أدناه موافقة الطالبات على باقي العوامل المرتبطة ببعد المناهج الدراسية بدرجات متفاوتة تتراوح بين (٢,٢٤ – ٣,٢٥). ونلاحظ أن أكبر فرق في استجابة الطالبات والأعضاء كان في تأثير العوامل الآتية: طول المنهج الدراسي، تأخر استلام الحقيبة الدراسية، صعوبة المنهج الدراسي، حيث كانت موافقة الطالبات بدرجة كبيرة عليها بينما كانت موافقة الأعضاء بدرجة ضعيفة.

جدول رقم (١٦). التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات الطالبات نحو درجة الموافقة على تأثير عوامل بعد المناهج الدراسية على تسرب الطالبات من الكلية.

عوامل بعد المناهج الدراسية	موافق بدرجة كبيرة		موافق بدرجة متوسطة		موافق بدرجة ضعيفة		غير موافق		المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪		
١ – طول المنهج الدراسي وعدم ملاءمته مع الوقت المخصص(الفصل الدراسي)	٢٨٦	٧٩,٤	٤٠	١١,١	١٤	٣,٩	١٨	٥,٠	٣,٧٧	كبيرة
٢ – تأخر استلام الحقيبة الدراسية للمنتسبات	٢٧٩	٧٧,٥	٢٩	٨,١	٢٨	٧,٨	٢٤	٦,٧	٣,٥٦	كبيرة

تابع جدول رقم (١٦).

عوامل بعد المناهج الدراسية	موافق بدرجة كبيرة		موافق بدرجة متوسطة		موافق بدرجة ضعيفة		غير موافق		المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪		
٣ – صعوبة المنهج الدراسي	٢٣١	٤٦،٢	٧٨	٢١،٧	٣١	٨،٦	٢٠	٥،٦	٣،٤٤	كبيرة
٤ – بعد المناهج الدراسية عن متطلبات سوق العمل	٢٥١	٦٩،٧	٤٧	١٣،١	٢٩	٨،١	٣٣	٩،٢	٣،٤٣	كبيرة
٥ – كثرة المقررات الدراسية التي تدرسها الطالبة في الفصل الدراسي	١٨٨	٥٢،٢	١٣٩	٣٨،٦	١٧	٤،٧	١٦	٤،٤	٣،٣٩	كبيرة
٦ – صعوبة التوصل للمراجع المذكورة بالحقيبة الدراسية	٢٢٢	٦١،٧	٥٧	١٥،٨	٣٠	٨،٣	٥١	١٤،٢	٣،٢٥	متوسطة
٧ – تكرار المناهج الدراسية وما تحويه من مواضيع	٢٠٢	٥٦،١	٧١	١٩،٧	٣٤	٩،٤	٥٢	١٤،٤	٣،١٨	متوسطة
٨ – قدم المناهج المقدمة وتأخر إجراءات تطويرها	١١٠	٣٠،٦	١٨٤	٥١،١	٢١	٥،٨	٤٤	١٢	٣،١٢	متوسطة
٩ – لا تساهم المناهج في تطوير مهارات البحث والاستقصاء للطالب	١٠٦	٢٩،٤	١٦٦	٤٦،١	٤٤	١٢،٢	٤٤	١٢،٢	٢،٩٣	متوسطة
١٠ – عدم التزام أعضاء هيئة التدريس بمحتويات الحقيبة الدراسية في أسئلة الامتحانات	٨٨	٢٤،٤	٣٣	٩،٢	٤١	١١،٤	١٩٥	٥٤،٢	٢،٢٤	ضعيفة

ويمكن تلخيص أهم ما أسفرت عنه نتائج الدراسة وفقا للسؤال الأول كالآتي:

– التخصصات المتوافرة في كلية الآداب للبنات بالدمام بحالها الراهن لا تؤهل لسوق العمل، وإنما هي وسيلة فقط لإرضاء تطلعات المجتمع عند التوسع في القبول، ويدعم ذلك وجود إجماع بين أعضاء هيئة التدريس والطالبات بأن عدم توافر التخصصات الحديثة بالكلية المناسبة لسوق العمل هو أكثر عوامل البعد الإداري تأثيراً على التسرب حيث يوضح جدول رقم (٨) ورقم (١٣) أنه حصل على أعلى متوسط حسابي لاستجابات المجموعتين في البعد الإداري (٣،٥٩ للأعضاء، ٣،٧٣ للطالبات). وجاء ذلك متوافقا مع دراسة كل من (أبو حمادة، ٢٠٠٦)، (مبارك، الحارثي، كيس، ٢٠٠٠)، (باثينكورت وآخرون، ٢٠٠٨) التي وضحت أن عدم إمكانية اختيار التخصص المناسب من قبل الطلاب والتي لا تتوافق مع ميولهم واستعداداتهم، وقدراتهم تعد من أكبر العوامل تأثيرا على الرسوب والتسرب؛ ولذلك تبقى مسألة التخصصات الحالية في حاجة ماسة إلى مراجعة جذرية حتى لا تبقى عائقا أمام بقاء الطالبات

في الكلية وحصولهن على الدرجة العلمية المطلوبة.

– زيادة كثافة الطالبات عن الحد المناسب احتل المراتب الأولى بالنظر إلى كونه سبباً في ارتفاع نسبة التسرب بالكلية: فكانت موافقة استجابات المشاركات بدرجة كبيرة لعامل عدم تناسب أعداد الطالبات المقبولات بالكلية مع الإمكانات البشرية والمادية بمتوسط حسابي (٣,٥٣)، وكذلك لعامل تواضع أعداد الموظفات الإداريات لمواجهة حاجات الطالبات المنتسبات (٣,٢٧) كما هو موضح في جدول رقم (٨). كما يوضح جدول رقم (٩) حصول عامل قلة استفادة الطالبات من خبرات الأساتذة بسبب كثرة أعداد الطالبات في الشعبة الدراسية على المرتبة الأولى في العوامل المتعلقة ببعد الأستاذ، وكذلك حصول عامل عدم تناسب أعداد الطالبات مع أعداد المرشدات الأكاديميات على المرتبة الأولى في بعد الإرشاد الأكاديمي كما في جدول رقم (١٠). وجاء هذا متوافقا مع دراسة (أبوحمادة، ٢٠٠٦) الذي أكد ضرورة الالتزام بالطاقة الاستيعابية لكل كلية لمنع تكدس القاعات الدراسية حتى يمكن تقديم خدمات تعليمية مناسبة للطلاب، حيث وضح مجتمع دراسته أن زيادة كثافة الطلاب يعكس ما يستشعره الأساتذة من معاناة تنعكس على أدائهم وبالتالي ضعف الاستفادة من جهدهم وما يترتب عليه من ارتفاع في معدل الرسوب والتسرب.

– وجود اتفاق بين مجتمع الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تحديد عوامل البعد الشخصي: التحاق الطالبة بتخصص لا يتناسب مع رغبتها، عدم مواصلة الطالبة دراستها بنظام الانتظام، عدم المذاكرة بجدية، تخوف الطالبة من الرسوب بالامتحان، الشعور بعدم ضمان الوظيفة بعد التخرج من الكلية، وأنها جميعها عوامل مترابطة ومؤثرة على ضعف التحصيل الأكاديمي للطلبة، وبالتالي مؤدية إلى ظاهرة التسرب والهدر التربوي الحاصل بالجامعات المحلية والإقليمية والعالمية وإن اختلفت درجة تأثيرها وترابطها، وهذا جاء موافقا لدراسة (منسي، ٢٠٠٤)، (أبو حمادة، ٢٠٠٦)، (المحبوب والنعيم، ٢٠٠٧)، حكيم، ٢٠٠٧)، (كريغ ووارد، ٢٠٠٨)، (جورج، ٢٠٠٩)، (بيشكورت وآخرون، ٢٠٠٨).

– وجود بعض الممارسات التربوية والتعليمية الخاطئة من قبل بعض أعضاء هيئة التدريس تجاه المنتسبات. يوضح جدول رقم (٩) ورقم (١٤) بأنه لا يوجد اتفاق بين أعضاء هيئة التدريس والطالبات تجاه تأثير العوامل المتعلقة بعضو هيئة التدريس على التسرب حيث كانت درجة موافقة الطالبات كبيرة على معظم عوامل بعد عضو هيئة التدريس في حين كانت موافقة الأعضاء ضعيفة على أغلب عوامل ذات البعد، إلا أن الباحثة تميل مع استجابات الطالبات نظرا لقناعتها بأن عضو هيئة التدريس هو العامل الرئيسي لنجاح العملية التعليمية وأن كفاءة الأستاذ الجامعي تؤدي دورا هاما في التغلب على أغلب المشاكل التي تسببها العوامل

الأخرى، كما اعترف عدد كبير من الأعضاء -من خلال استجاباتهم على السؤال الرابع - بعدم العدالة في تعاملهم مع المتنسبات والمنتظمات مما أدى إلى تدني مستوى استفادة المنتسبات منهن لظروف قد تكون خارجة عن إرادتهم، وهو عدم تناسب أعداد الطالبات مع أعدادهم وشعور الأعضاء بأولوية توجيه خدماتهم التعليمية والتربوية للطالبات المنتظمات وبالتالي لا تحصل الطالبة المنتسبة على ذات المستوى من وقت الأعضاء وجهودهم. ويوافق ذلك جزئيا نتائج دراسة (حكيم، ٢٠٠٧) التي وضحت أن البعد المتعلق بأداء عضو هيئة التدريس يعد أساسيا في تدني مستوى المتسربين حيث كان لدى الطالب المتسرب شعور بأن معظم الأساتذة قساة القلوب ويتعاملون مع الطلاب بطريقة جافة ولا يستطيعون إيصال المادة العلمية بسهولة، وتبنيهم لطرق تدريسية تقليدية، والتركيز على المعلومات كهدف مما يجعل المادة جافة وصعبة على الطلاب. يدعم ذلك نتائج دراسة (منسي ،٢٠٠٤)حيث حددت عوامل بعد عضو هيئة التدريس المرتبة الثانية من حيث الأكثر تأثيرا على تدني مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة وبالتالي الرسوب والتسرب، وكذلك دراسة (فيستباتش، ١٩٩٠) حيث كان اختيار الطلبة للأستاذ كأهم عامل في نجاحهم والبقاء بالجامعة.

- الحاجة الماسة لتوفير حوافز معنوية ومادية تشجيعية للأعضاء في ظل هذا التكدس الطلابي الذي يتطلب جهودا مضاعفة لخدمة الطالبات المنتسبات حيث حصل عامل عدم تقديم الكلية للحوافز للأعضاء لقاء جهودهم الإضافية المرتبة الثانية ضمن استجاباتهم للعوامل المتعلقة ببعد أعضاء هيئة التدريس والمؤثرة على التسرب. لاسيما وأن المتنسبات يعانين من مشاكل أكاديمية من نوع خاص ؛ بسبب عدم التواصل اليومي مع الأستاذ مما يعيق فرصة حل مشاكلهن التعليمية في ضوء الإمكانات الأكاديمية المتواضعة. وجاء ذلك متوافقا مع دراسة (الغامدي والغامدي، ١٩٩٧) الذي أشار إلى ضرورة تمتع أعضاء هيئة التدريس بالرضا الوظيفي حتى يتمكنوا من أداء عملهم على الوجه المطلوب وتقديم الخدمات المناسبة لطلابهم ومعاملتهم معاملة جيدة مما يؤدي إلى توفير مناخ تربوي ملائم، وذلك يشجع الطلبة على الاستمرار في الدراسة وعدم التسرب.

- صعوبة تواصل بعض الطالبات مع الكلية لتسيير شؤونهن حيث كانت موافقة الطالبات بدرجة كبيرة تجاه تأثير العوامل المتعلقة بالأنظمة الداخلية للكلية كما يتضح من المتوسطات الحسابية في جدول رقم (١٣): تباطؤ الرد على استفسارات المنتسبات عبر شبكة الانترنت (٣،٥٤)، لا تحقق أنظمة الكلية الحالية الإجابة على تساؤلات الطالبات المنتسبات (٣،٥٤)، وجاء هذا متوافقا مع نتائج (المحبوب والنعيم (٢٠٠٧) المتضمنة أن المشكلات التي تبدو بسيطة وتواجه الطالبات بسبب جهلهن بالأنظمة واللوائح المسيرة

لشؤونهن بالكلية قد تتراكم إذا لم يتم معالجتها وتذليل عقباتها، فتصاب الطالبة حينها بالإحباط مما يؤثر سلبا على عملية التسرب بأبعاده التربوية والتعليمية والنفسية والاقتصادية، وقد يكون بسبب التقصير في الرد على استفسارات الطالبات بعناية ووضوح. وتوافقت هذه النتيجة مع دراسة (بارك وتشوي، ٢٠٠٩) التي أكدت ضرورة دعم المؤسسة التعليمية للطلبة من خلال التفاعل الايجابي السريع والمستمر معهم.

– ضعف خدمات الإرشاد الأكاديمي للطالبة المنتسبة بالكلية مما سبب عدم اكتشاف مشاكلهن وحلها وعدم معرفة احتياجاتهن حيث توصلت الدراسة إلى عدم وضوح أنظمة الكلية ولوائحها للطالبات المنتسبات (٣.٤٥)، وعدم المرونة في تطبيق أنظمة الكلية (٣.٣٢). وكان هناك اتفاق بين أعضاء هيئة التدريس والطالبات بأن عدم معرفة الطالبة بأنظمة القبول والتسجيل بالكلية من عوامل البعد الإداري المؤثرة بدرجة كبيرة على التسرب. وجاء هذا متوافقا مع نتائج أغلب الدراسات السابقة، ومنها دراسة (منسي، ٢٠٠٤) التي أظهرت أن مجال التوجيه والإرشاد الطلابي احتل المرتبة الثالثة من حيث التأثير على الطلاب المتدني التحصيل الدراسي حيث عبر الطلاب بنقص الخدمات الإرشادية، وعدم معرفة خصائصهم وميولهم العلمية والأدبية؛ وأوصت الدراسة بضرورة إيجاد مرشد متخصص متفرغ تماما لاستقبال الطلاب ومساعدتهم على عبور أزماتهم وتخليصهم من التوترات والاضطرابات التي تواجههم.

– أعضاء هيئة التدريس والطالبات يرون تأثير العوامل المتعلقة بأسرة الطالبة أقل من تأثير العوامل الشخصية للطالبة على التسرب كما يتضح من جدول رقم (٧) و(١٢). توافقت هذه النتيجة مع دراسة (حكيم، ٢٠٠٧) التي وضحت أن العوامل الأسرية تسهم بدرجة ضعيفة في تدني مستوى الطلاب والتي غالبا ما تنتهي بالتسرب أو جعل الطالب في وضع خطر ينتهي بالفصل من الكلية. كما جاءت متوافقة جزئيا مع دراسة (أبو حمادة، ٢٠٠٦) الذي توصل إلى أن تدخل الأسرة في تحديد التخصص وزيادة عدد أفراد الأسرة لا تعد عائقا لاستكمال الطلبة لدراستهم الجامعية، وفسر ذلك بأن المجتمع السعودي اعتاد زيادة عدد أفراده وبالتالي اعتاد التعامل مع تعدد الآراء واختلاف وجهات النظر؛ في حين توصلت دراسة أبوحمادة إلى أن مجموعة العوامل الأخرى والخاصة بالأسرة هي أكثر العوامل ارتباطا بمستوى الأداء الأكاديمي للطالب ويليها مجموعة العوامل الخاصة بشخصية الطالب. كما اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (لاسيبيللي وجوميز، ٢٠٠٨) الذي يرى تأثيراً مباشراً للظروف الأسرية على تسرب الطلاب واعتبرها من أكثر العوامل قوة، وقد يكون السبب أن الدراسة الجامعية بالدول الغربية ليست مجانا كما هي بالمملكة مما يكون عبئا ماديا أكبر على الطالب وأسرته.

إجابة السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أعضاء هيئة التدريس والطالبات تجاه العوامل المؤدية لارتفاع نسبة التسرب؟.

للإجابة على هذا السؤال تم إجراء اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للكشف عن الفروق الإحصائية بين استجابات مجموعتي أعضاء هيئة التدريس والطالبات تجاه أثر الأبعاد المؤدية إلى ارتفاع نسبة التسرب من الكلية، ومن ثم تم إجراء اختبار ليفين للتجانس لمعرفة اتجاه الفروق بين أفراد الدراسة، وجدول رقم (١٧) يوضح تفصيلا للفروق بين المجموعتين.

جدول رقم (١٧). نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين استجابات أعضاء هيئة التدريس والطالبات تجاه أثر الأبعاد على تسرب الطالبات المنتسبات من الكلية.

أبعاد مسببات التسرب	أعضاء هيئة التدريس (١٣٣عضو)		طالبات (٣٦٠ طالبة)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
البعد الشخصي/الأسري	٢,٦٢	٠,٥٠١	٢,٥٠	٠,٥٥٨	٢,٢٥	٠,٠٢٥ *
البعد الإداري	٢,٩٥	٠,٦٦٩	٣,١٢	٠,٥٦٠	٢,٦٦٥	٠,٠٠٨ *
بعد عضو هيئة التدريس	٢,٥٥	٠,٧٥١	٣,٢٩	٠,٧٢٥	٩,٩٨٢ −	٠,٠ **
بعد الإرشاد الأكاديمي	٢,٥٦	٠,٧٤٥	٢,٩٨	٠,٧٧٧	٥,٤٤٥ −	٠,٠ **
بعد المناهج الدراسية	٢,٤٨	٠,٧١٢	٣,٢٣	٠,٦٥٩	١٠,٦٤٦	٠,٠ **

* مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٥) دلالة إحصائية ذات فروق معنوية.

** مستوى الدلالة أقل من (٠,٠١) دلالة إحصائية ذات فروق معنوية عالية.

(قيمة t الجدولية (٢,١٤).

يشير جدول رقم (١٧) إلى وجود دلالة إحصائية ذات فروق معنوية عند مستوى ٠,٠٥ تجاه البعد الشخصي/الأسري للطالبة والبعد الإداري، كما تشير بيانات الجدول لوجود دلالة إحصائية ذات فروق معنوية عالية عند مستوى ٠,٠١ تجاه بعد: عضو هيئة التدريس، الإرشاد الأكاديمي، المناهج الدراسية وذلك بين استجابات أعضاء هيئة التدريس والطالبات.

وبشكل أكثر تفصيلا يمكن التوصل إلى أنه بالنسبة للبعد الشخصي ومن خلال النظر إلى مستوى الدلالة ٠,٠٢٥ والذي هو أقل من المستوى المعتمد وكذلك قيمة (T) والتي هي أكبر من القيمة الجدولية فيتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من أعضاء هيئة التدريس والطالبات نحو تأثير البعد الشخصي على مسببات التسرب، إذ كانت إجابات أعضاء الهيئة التعليمية تميل إلى الموافقة بدرجة متوسطة على تأثير البعد الشخصي على مسببات التسرب بينما تميل

إجابات الطالبات إلى الموافقة بدرجة ضعيفة وذلك بمقارنة متوسطي الأعضاء (٢,٦٢) والطالبات (٢,٥٠).

وبالنسبة للبعد الإداري فإنه بالنظر إلى مستوى الدلالة (٠,٠٠٨) والذي هو أقل من المستوى المعتمد وكذلك قيمة (T)، (٢,٦٦٥) والتي هي أكبر من القيمة الجدولية فيتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية أيضاً بين استجابات كل من أعضاء الهيئة التدريسية والطالبات نحو تأثير البعد الإداري على مسببات التسرب إذ كانت إجابات أعضاء هيئة التدريس تميل إلى الموافقة بدرجة متوسطة وبشكل أكبر من الطالبات وذلك بمقارنة كل من المتوسط الحسابي لهما (٢,٩٥)و(٣,١٢) على التوالي.

أما بالنسبة لبعد عضو هيئة التدريس فإن مستوى الدلالة يساوي (٠,٠٠) مما يعني أن هناك فروقا معنوية ذات دلالة إحصائية عالية وكذلك قيمة (T) (٩,٩٨٢) التي هي أكبر من القيمة الجدولية، إذ إن إجابات أعضاء الهيئة التعليمية كانت تميل بدرجة ضعيفة نحو تأثير بعد عضو هيئة التدريس على مسببات التسرب بينما كانت إجابات الطالبات تميل إلى تأثير بدرجة متوسطة على ذلك البعد بمقارنة المتوسط الحسابي لكل منهما على التوالي (٢,٥٥)، (٣,٢٩).

وكذلك الوضع بالنسبة لتأثير بعد الإرشاد الأكاديمي فيمكن ملاحظة ميل استجابات أعضاء الهيئة التعليمية بدرجة أقل من الطالبات لذات البعد، وبمقارنة المتوسطات الحسابية (٢,٤٨ و٣,٢٣) لكل مجموعة بالنسبة لبعد المناهج الدراسية نجد درجة موافقة أعضاء الهيئة التعليمية ضعيفة بينما تميل موافقة الطالبات بشكل متوسط.

يمكن أن نستنتج إجمالاً أن أعضاء هيئة التدريس يوافقون بدرجة أكبر على البعد الإداري بمتوسط حسابي (٢,٩٥) ويليه مباشرة البعد الشخصي والأسري للطالبة (٢,٦٢) ثم بعد الإرشاد الأكاديمي (٢,٥٦) ثم بعد المناهج الدراسية (٢,٤٨)، وبالمقابل فإن الطالبات يوافقن بدرجة أكبر على الأبعاد التي لا تتعلق بشخصهم أو أسرهم (بعد عضو هيئة التدريس (٣,٢٩) ثم بعد المناهج الدراسية (٣,٢٣) ثم البعد الإداري (٣,١٢) ثم بعد الإرشاد الطلابي (٢,٩٨) وآخره البعد الشخصي/الأسري للطالبة (٢,٥). وبالرغم من تقارب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لبعض العوامل عند كلتا المجموعتين فإنه يوجد فروق ذات دلالات إحصائية عالية وقد يفسر ذلك اختلاف حجم الفئتين إذ إن عدد أعضاء هيئة التدريس (١٣٣) وعدد الطالبات (٣٦٠).

ويمكن تلخيص أهم ما أسفرت عنه نتائج الدراسة وفقا للسؤال الثاني كالآتي:

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية تجاه استجابات مجموعتي أعضاء هيئة التدريس والطالبات نحو تأثير جميع الأبعاد المسببة للتسرب. حيث كان الاختيار الأول للأعضاء هو البعد الإداري في حين كان الاختيار الأول للطالبات بعد عضو هيئة التدريس،

حيث تشير نتائج المتوسطات الحسابية في جدول رقم (١٧) إلى أن درجة موافقة أعضاء هيئة التدريس تجاه العوامل المؤدية إلى التسرب كانت متوسطة بصورة عامة وفق التدرج الآتي: البعد الإداري (٢,٩٥)، البعد الشخصي/الأسري للطالبة (٢,٦٢)، بعد الإرشاد الأكاديمي (٢,٥٦)، بعد عضو هيئة التدريس (٢,٥٥)، بينما كانت موافقتهم ضعيفة في بعد المناهج التعليمية (٢,٤٨). في حين اختلفت درجة استجابات الطالبات فكانت كبيرة في بعد عضو هيئة التدريس (٣,٢٩)، ومتوسطة في بعد المناهج الدراسية (٣,٢٣) ثم البعد الإداري (٣,١٢) ثم بعد الإرشاد الأكاديمي (٢,٩٨)، وكانت ضعيفة في البعد الشخصي (٢,٥٠).

– **عدم إدراك الطالبات مدى خطورة تأثير ظروفهن الشخصية على أدائهن** حيث كان اختيار تأثير البعد الشخصي/الأسري في المرتبة الأخيرة في استجابات الطالبات في حين كان يمثل المرتبة الثانية في استجابات الأعضاء كما في جدول رقم (١٧). فاستجابة الطالبات لا تتفق إلى حد ما مع الدراسات السابقة التي ترى أن الجانب الشخصي في مقدمة العقبات التي تواجه الطالبات خلال الدراسة، وأنه كلما اهتم الطالب بالعملية التعليمية ازداد مستواه الأكاديمي. فعدم إدراك الطالبات لتأثير عدم الجدية في الدراسة، والشعور بالقهر بسبب عدم الالتحاق بالتخصص المطلوب، أو عدم القبول بالدراسة في نظام الانتظام، أو الشعور بالخوف من عدم النجاح، أو بالإحباط بسبب عدم الالتحاق بتخصص يتناسب مع سوق العمل، وبالتالي عدم ضمان الوظيفة بعد التخرج، أو ضعف الدافعية نحو التعلم بشكل عام، وعدم وضوح الأهداف والخطط المستقبلية لدى الطالبة جميعها مشاكل شخصية ونفسية قد تجهل الطالبة مدى تأثيرها السلبي على أدائها إذا لم يتم التغلب عليها. لاسيما وأن عدة دراسات سابقة أثبتت وجود ترابط واضح بين تلك السمات الشخصية والأسرية وبين الرسوب والتسرب من التعليم (المنيع، ٢٠٠٣)، (مبارك، ٢٠٠٠)، (أبوحمادة، ٢٠٠٦)، (لاسبيليو جوميز، ٢٠٠٨)، (بيشكورت وآخرون، ٢٠٠٨)، (أراكوي وورولدان وسالجيرو، ٢٠٠٩).

إجابة السؤال الثالث: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أعضاء هيئة التدريس نحو العوامل المؤدية لتسرب الطالبات المنتسبات تبعا لمتغير القسم، المرتبة العلمية، الوظيفة العملية، وسنوات الخبرة؟.

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) (one – way ANOVA) للكشف عن الفروق الإحصائية بين استجابات مجموعة أعضاء هيئة التدريس تجاه أثر الأبعاد المؤدية إلى ارتفاع نسبة التسرب وفقا لمتغير القسم، المرتبة العلمية، الوظيفة العملية، وسنوات الخبرة. ومن ثم تم إجراء اختبار شيفيه على الأبعاد التي بها فروقات ذات دلالة

إحصـائية للتعـرف علـى اتجـاه الفروقـات، وفيمـا يلـي تفصيل للفروقات تبعا للمتغيرات الآتية:

١.متغير القسم:

جـدول رقـم (١٨) يوضـح عـدم وجـود فـروق ذات دلالـة إحصـائية في كـل مـن البعـد الإداري، بعـد عضـو هيئـة التـدريس، بعـد الإرشـاد الطلابـي، بعـد المناهج الدراسية بالنسبة لمسببات التسرب تبعاً للأقسام المختلفـة، لكننـا نلاحـظ وجـود فـروق ذات دلالـة إحصائية عالية في البعد الشخصي/الأسري للطالبة تبعاً للأقسـام المختلفـة حيـث كـان مسـتوى الدلالـة يسـاوي (٠,٠) كمـا أن (F) أكـبر مـن قيمتهـا الجدوليـة في ذلـك البعد. وبعد إجراء اختبار شيفيه على ذلك البعد تبين أن أكـبر اخـتلاف كـان بـين اسـتجابات أعضـاء قسـمي الجغرافيـا واللغـة العربيـة لصـالح قسـم الجغرافيـا بفـارق (٠,٤٤) أي أن قسم الجغرافيا وافق موافقة أكبر لوجود تأثير للتسرب بسبب البعد الشخصي/الأسري للطالبة بينما كـان قسـم اللغـة العربيـة أقـل الأقسـام لتـأثير ذلـك البعد.

جدول رقم (١٨). نتائج تحليل التباين (اختبار ف) لدلالة الفروق في استجابات أعضاء هيئة التدريس تجاه أثر الأبعاد على تسرب الطالبات المتسببات من الكلية باختلاف متغير القسم.

أبعاد مسببات التسرب	القسم: دراسات إسلامية		اللغة العربية		اللغة الإنجليزية		التاريخ		الجغرافيا		قيمة (f)	مستوى الدلالة
	متوسط حساب	انحراف معياري	متوسط حساب	انحراف معياري	متوسط حساب	انحراف معياري	متوسط حساب	انحراف معياري	متوسط حساب	انحراف معياري		
البعد الشخصي/الأسري للطالب	٢,٧١	٠,٥٠٠	٢,٤٢	٠,٥٦٩	٢,٤٣	٠,٣١٥	٢,٨٥	٠,٦٠٩	٢,٨٦	٠,٤٠٧	٥,٥٧٠	٠,٠ **
البعد الإداري	٢,٨٦	٠,٧٥٧	٢,٨٢	٠,٧٧٧	٢,٨٥	٠,٤٦٩	٣.٢٢	٠,٧٠٩	٣.١٤	٠,٤١٦	٢,٠٢٩	٠,٠٩٤
بعد عضو هيئة التدريس	٢,٥٢	٠,٨٠٥	٢,٤٠	٠,٦٩٢	٢,٥٠	٠,٨٣٩	٢,٦٧	٠,٦٣٨	٢,٨١	٠,٧٣٣	٠,٩٨٥	٠,٤١٨
بعد الإرشاد الأكاديمي	٢,٣٢	٠,٧٩٣	٢,٦٢	٠,٦٤٥	٢,٥٢	٠,٧٢٣	٢,٧٩	٠,٥٨٩	٢,٥٦	١,٠٣٦	١,٤٨٤	٠,٢١١
بعد المناهج الدراسية	٢,٢٩	٠,٧٤٤	٢,٣٦	٠,٦٨٥	٢,٤٨	٠,٥٥٨	٢,٧٦	٠,٨٩١	٢,٥٨	٠,٥٤٧	١,٨٨٧	٠,١١٧

** مستوى الدلالة أقل من (٠,٠١) دلالة إحصائية ذات فروق معنوية عالية.

٢. متغير الدرجة العلمية:

يشير جدول رقم (١٩) إلى وجود فروق ذات دلالـة إحصـائية عاليـة في كـل مـن البعـد الإداري وبعـد عضو هيئة التـدريس والمنـاهج الدراسـية؛ لأن مسـتوى

الدلالة في كل منهم أقل من (٠٫٠٥). وبعد إجراء اختبار شيفيه بالنسبة لبعد عضو هيئة التدريس اتضح أن أكبر فرق كان بين أستاذ مشارك مع معيد (٠٫٧٠) وهو في الواقع أكبر فرق بين الدرجات العلمية لأعضاء هيئة التدريس. أما بالنسبة لبعد المناهج الدراسية فإن أكبر فرق كان بين الأستاذ والمعيد لصالح المعيد (٠٫٧٧). وفيما يتعلق بالبعد الإداري فكان أكبر فرق بين الأستاذ والمحاضر ولصالح المحاضر (٠٫٦٥). كما يوضح الجدول رقم (٢١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للبعدين الآخرين حيث كان مستوى الدلالة لهما أكبر من (٠٫٠٥).

وتشير بيانات الجدول أدناه إلى اتفاق عام بين استجابات الدرجات العلمية الأعلى (أستاذ مساعد فأعلى) مقارنة باستجابات المشاركين من المحاضرين والمعيدين. فكان ترتيب المتوسط الحسابي للأبعاد للدرجات العلمية الأعلى متقاربة كالآتي: البعد الإداري، البعد الشخصي، بعد الإرشاد الأكاديمي، بعد المناهج الدراسية، بعد عضو هيئة التدريس، في حين كان ترتيب المتوسط الحسابي للأبعاد لدرجة محاضر ومعيد متساوية كالآتي: البعد الإداري، بعد عضو هيئة التدريس، بعد المناهج الدراسية، البعد الشخصي/الأسري للطالبة، بعد الإرشاد الأكاديمي.

جدول رقم (١٩). نتائج تحليل التباين (اختبار ف) لدلالة الفروق في استجابات أعضاء هيئة التدريس تجاه أثر الأبعاد على تسرب الطالبات المنتسبات من الكلية باختلاف متغير الدرجة العلمية.

	الدرجة العلمية										قيمة f	مستوى الدلالة
	أستاذ		أستاذ مشارك		أستاذ مساعد		محاضر		معيد			
	متوسط حساب	انحراف معياري	متوسط حساب	انحراف معياري	متوسط حساب	انحراف معياري	متوسط حساب	انحراف معياري	متوسط حساب	انحراف معياري		
البعد الشخصي/الأسري للطالبة	٢٫٧١	٠٫٥١٤	٢٫٨١	٠٫٤٦٧	٢٫٥٧	٠٫٥٨	٢٫٦١	٠٫٣٧٣	٢٫٦٧	٠٫٤٣٣	٠٫٧٠٠	٠٫٥٩٣
البعد الإداري	٢٫٦٥	٠٫٤٨٦	٢٫٨٥	٠٫٧٣٧	٢٫٨٣	٠٫٦٢٣	٣٫٣٠	٠٫٨٠٩	٣٫١٢	٠٫٤٩٠	٣٫٢٤	٠٫٠١٤*
بعد عضو هيئة التدريس	٢٫٣٨	٠٫٦٤٩	٢٫٢٨	٠٫٧١٣	٢٫٤٤	٠٫٦٥٢	٢٫٦٩	٠٫٧٢١	٢٫٩٨	١٫٠٢٧	٢٫٦٧٤	٠٫٠٣٥*
بعد الإرشاد الأكاديمي	٢٫٤٤	٠٫٨٣٢	٢٫٦٢	٠٫٧٣٩	٢٫٥٢	٠٫٧٢٠	٢٫٧	٠٫٨٢٧	٢٫٥٥	٠٫٧٦٠	٠٫٣٥٣	٠٫٨٤٢
بعد المناهج الدراسية	٢٫٠٥	٠٫٨٠٥	٢٫٣٥	٠٫٦٠١	٢٫٣٩	٠٫٦٣٥	٢٫٦٥	٠٫٩٠٩	٢٫٨٢	٠٫٤١٩	٢٫٩٠٧	٠٫٠٢٤*

* مستوى الدلالة أقل من (٠٫٠٥) دلالة إحصائية ذات فروق معنوية.

٣. متغير الوظيفة العملية:

تشـير بيانـات جـدول رقـم (٢٠) إلى ارتفـاع مستوى الدلالات لجميع الأبعاد عن (٠,٠٥) مما يعكس عـدم وجـود أي فروقـات ذات دلالـة إحصـائية بـين اسـتجابات أعضـاء هيئـة التـدريس تجـاه تـأثير أبعـاد الدراسـة علـى نسـبة تسـرب الطالبـات المتسـبات مـن الكلية تبعا لمتغير الوظيفة العملية بشكل إجمالي. كما نلاحظ أن قيم الانحراف المعياري لاستجابات أعضاء هيئة التدريس بشكل عام تعتبر قيما منخفضة مما يدل على عدم تشتت آراء الأعضاء حول تأثير العوامل المؤثرة على التسرب تبعا لمتغير الدرجة العلمية.

جدول رقم (٢٠). نتائج تحليل التباين (اختبار ف) لدلالة الفروق في استجابات أعضاء هيئة التدريس تجاه أثر الأبعاد على تسرب الطالبات المتسبات من الكلية باختلاف متغير الوظيفة العملية.

	الوظيفة						قيمة f	مستوى الدلالة
	عضو هيئة تدريس وعضو في مجلس الكلية		عضو هيئة تدريس ومكلفة بمهام إدارية تخدم المتسبات (وكيلة قسم، رئيسة أو وكيلة لجان امتحانات بالقسم، مرشدة أكاديمية للانتساب بالقسم)		عضو تدريس فقط			
	متوسط حساب	انحراف معياري	متوسط حساب	انحراف معياري	متوسط حساب	انحراف معياري		
البعد الشخصي/الأسري للطالبة	٢,٥٤	٠,٥٤٥	٢,٥٩	٠,٤٨٢	٢,٦٦	٠,٤٩٩	٠,٣١٩	٠,٨١٢
البعد الإداري	٢,٧٠	٠,٤١٦	٣,١٨	٠,٦٨٨	٢,٩٣	٠,٧	٢,٥٠٨	٠,٠٦٢
بعد عضو هيئة التدريس	٢,٤٢	٠,٦٧٤	٢,٧٠	٠,٤٦٥	٢,٥١	٠,٨١٩	١,٤٦٣	٠,٢٢٨
بعد الإرشاد الأكاديمي	٢,٥٤	٠,٨٨	٢,٦٧	٠,٧٠٩	٢,٥٤	٠,٧٤٣	٠,٢٩١	٠,٨٣٢
بعد المناهج الدراسية	٢,٤٥	٠,٥٤٧	٢,٧٤	٠,٧٨٦	٢,٣٩	٠,٧٠٦	١,٧٩٧	٠,١٥١

٤. متغير عدد سنوات الخبرة:

تشـير بيانـات جـدول رقـم (٢١) إلى ارتفـاع مستوى الدلالات لجميع الأبعاد عن (٠,٠٥) مما يعكس عـدم وجـود أي فروقـات ذات دلالـة إحصـائية بـين اسـتجابات أعضـاء هيئـة التـدريس تجـاه تـأثير أبعـاد الدراسـة علـى نسـبة تسـرب الطالبـات المتسـبات مـن الكلية تبعا لمتغير عدد سنوات الخبرة بشكل إجمالي. كما نلاحظ أن قيم الانحراف المعياري لاستجابات أعضاء هيئة التدريس بشكل عام تعتبر قيما منخفضة مما يدل على عدم تشتت آراء الأعضاء حول تأثير العوامل المؤثرة على التسرب تبعا لمتغير سنوات الخبرة بالعمل.

جدول رقم (٢١). نتائج تحليل التباين (اختبار ف) لدلالة الفروق في استجابات أعضاء هيئة التدريس تجاه أثر الأبعاد على تسرب الطالبات المنتسبات من الكلية باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة بالعمل.

	عدد سنوات الخبرة											
	أقل من ٥ سنوات		٥ سنوات – أقل من ١٠		١٠ سنوات – أقل من ١٥		١٥ – أقل من ٢٠		٢٠ فأكثر		قيمة f	مستوى الدلالة
	متوسط حساب	انحراف معياري	متوسط حساب	انحراف معياري	متوسط حساب	انحراف معياري	متوسط حساب	انحراف معياري	متوسط حساب	انحراف معياري		
البعد الشخصي/الأسري للطالبة	٢,٦٦	٠,٣٧٠	٢,٧٨	٠,٥١٩	٢,٦٧	٠,٤٧	٢,٥٩	٠,٤٨١	٢,٥٤	٠,٥٩٢	٠,٨٦٧	٠,٤٨٦
البعد الإداري	٢,٨٥	٠,٦٩٢	٣,٢٥	١,٠١٥	٣,٠٢	٠,٥٦٨	٢,٩٢	٠,٥٩٤	٢,٨٢	٠,٥٢٨	١,٥٤٩	٠,١٩٢
بعد عضو هيئة التدريس	٢,٧١	١٠٤٨	٢,٦١	٠,٦٧٢	٢,٤٧	٠,٦٨٦	٢,٥٧	٠,٧٥	٢,٤٣	٠,٦٥٤	٠,٥٧٧	٠,٦٨
بعد الإرشاد الأكاديمي	٢,٦٣	٠,٦٢٥	٢,٦١	٠,٨٤١	٢,٤٦	٠,٨٩٩	٢,٥١	٠,٧٢٢	٢,٥٩	٠,٧١٤	٠,٢١٢	٠,٩٣٢
بعد المناهج الدراسية	٢,٥٥	٠,٥١٥	٢,٧٣	٠,٩٠٧	٢,٤٧	٠,٧٠٧	٢,٣٩	٠,٧٧٨	٢,٣٤	٠,٦٠٧	١,١٦٠	٠,٣٣٢

* مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٥) دلالة إحصائية ذات فروق معنوية.

** مستوى الدلالة أقل من (٠,٠١) دلالة إحصائية ذات فروق معنوية عالية.

ويمكن تلخيص أهم ما أسفرت عنه نتائج الدراسة وفقا للسؤال الثالث كالآتي:

– لا توجد فروق ذات دالة إحصائية نحو استجابات أعضاء هيئة التدريس تجاه جميع الأبعاد المؤدية لارتفاع التسرب تبعاً لمتغير الوظيفة العملية وعدد سنوات الخبرة وقد يكون ذلك بسبب أن جميع أعضاء هيئة التدريس بلا استثناء يشاركن في خدمة المنتسبات بطريقة مباشرة سواء بالعملية التدريسية وما يصحبها من مهام تعليمية وتربوية أو المشاركة في لجان داخلية تسير شؤونهن الإدارية نظرا لكبر حجم العمل.

– لا توجد فروق ذات دالة إحصائية نحو استجابات أعضاء هيئة التدريس تجاه جميع الأبعاد المؤدية لارتفاع التسرب تبعاً لمتغير القسم باستثناء البعد الشخصي للطالبة. حيث كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عالية تجاه استجابات الأعضاء نحو تأثير البعد الشخصي/الأسري للطالبة على التسرب تبعا لمتغير القسم كما هو موضح في جدول رقم (١٨)، فكانت استجابات أعضاء قسم الجغرافيا درجة أعلى من قسم التاريخ ثم قسم الدراسات الإسلامية، ثم اللغة الإنجليزية، ثم اللغة العربية. وهذا الاختلاف في مدى تأثير البعد الشخصي على التسرب جاء متوافقاً مع اختلاف وجهات نظر الأعضاء والطالبات تجاه تأثير

هذا البعد، وقد يفسر ذلك التشتت في الاستجابات عدم وضوح الرؤية عند الأعضاء للمشاكل الشخصية والأسرية التي تعاني منها الطالبة نظرا لعدم التواصل الجيد معهن.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية تجاه استجابات الأعضاء نحو تأثير بعد عضو هيئة التدريس وبعد المناهج الدراسية والبعد الإداري على التسرب تبعا لمتغير الدرجة العلمية، وقد يكون ذلك بسبب أنه كلما ارتفعت الدرجة العلمية للعضو ازدادت ثقته ومهاراته في انتقاد المناهج والأداء الأكاديمي والإداري بشكل عام.

إجابة السؤال الرابع: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء الطالبات نحو العوامل المؤدية لتسرب الطالبات المنتسبات تبعا لمتغير القسم، والفرقة الدراسية، ومعدل الثانوية العامة؟.

تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) على جميع المتغيرات للكشف عن الفروقات بين استجابات مجموعة الطالبات تجاه العوامل المؤدية إلى ارتفاع نسبة التسرب وفقا لمتغير القسم، والفرقة الدراسية، ومعدل الثانوية العامة. ومن ثم تم إجراء اختبار شيفيه على الأبعاد التي بها فروقات ذات دلالة إحصائية للتعرف على اتجاه الفروقات، وفيما يلي تفصيل للفروقات تبعا للمتغيرات الآتية:

١. متغير القسم:

يتضح من جدول رقم (٢٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عالية في كل من البعد الإداري، عضو هيئة التدريس، الإرشاد الأكاديمي، المناهج الدراسية حيث كانت مستوى الدلالات جميعها أقل من (٠,٠١). مما يعني وجود اختلاف في استجابات الطالبات تجاه تلك الأبعاد المؤثرة على التسرب تبعا للأقسام التعليمية.

وبعد إجراء اختبار شيفيه تبين أن أكبر فرق في البعد الإداري كان بين قسمي الجغرافيا واللغة العربية لصالح اللغة العربية (٠,٨٠) أي أن طالبات اللغة العربية يوافقن بشكل أكبر على تأثير البعد الإداري في التسرب. وبالنسبة لبعد عضو هيئة التدريس فكان أكبر فارق بين قسمي اللغة الإنجليزية والجغرافيا بفارق (٣,١٢) لصالح قسم اللغة الإنجليزية. ومن الجدير بالذكر أن أعداد طالبات قسم اللغة الإنجليزية كان طالبتين فقط في حين أن عدد قسم الجغرافيا كان (١٧) طالبة بسبب إغلاق القسم منذ عامين. ولذا فإننا لن نأخذ هذه القيم بعين الاعتبار ولكن لو قمنا باستبعاد هذين القسمين فإننا سنجد أن آراء الطالبات متقاربة جداً بالنسبة لبعد أعضاء هيئة التدريس ويكون الفرق الأكبر بين قسمي الدراسات الإسلامية واللغة العربية لصالح اللغة العربية (٠,١٧).

أما بالنسبة لبعد الإرشاد الطلابي فقد كان أكبر فارق بين قسم الدراسات الإسلامية واللغة العربية لصالح قسم اللغة العربية بفارق (٠,٣٢) أي أن موافقتهن لتأثير بعد الإرشاد الطلابي على التسرب كان

أقوى. وبالنسبة لبعد المناهج الدراسية فقد كان أكبر فرق بين قسمي التاريخ والدراسات الإسلامية (٠,١٨) لصالح قسم التاريخ، أي أن موافقة قسم التاريخ كانت أكبر بالنسبة لتأثير بعد المناهج الدراسية على التسرب بالرغم من أن المتوسطات قريبة إلى حد ما.

جدول رقم (٢٢). نتائج تحليل التباين (اختبار ف) لدلالة الفروق في استجابات الطالبات تجاه أثر الأبعاد على تسرب الطالبات المنتسبات من الكلية باختلاف متغير القسم.

	القسم											
	دراسات إسلامية		اللغة العربية		اللغة الإنجليزية		التاريخ		الجغرافيا		قيمة f	مستوى الدلالة
	متوسط حساب	انحراف معياري	متوسط حساب	انحراف معياري	متوسط حساب	انحراف معياري	متوسط حساب	انحراف معياري	متوسط حساب	انحراف معياري		
البعد الشخصي/الأسري للطالبة	٢,٥٠	٠,٤٨٨	٢,٥٠	٠,٤٨٥	٢,٧٧	١,٠٨٨	٢,٥٣	٠,٥٩٠	٢,٣٢	٠,٢٧٢	٠,٧٥٧	٠,٥٥٤
البعد الإداري	٣,١٣	٠,٥٥٦	٣,١٩	٠,٥٥٠	٣,٠٤	٠,٥٩٨	٣,١٨	٠,٥٢	٢,٣٩	٠,٣٣٨	٨,٤٨٢	٠,٠٠**
بعد عضو هيئة التدريس	٣,٢٦	٠,٦٨٩	٣,٤٣	٠,٦١٤	٥,٢٣	٢,٢٥	٣,٣٦	٠,٦٤٢	٢,١١	٠,٥٢٧	١٩,٥٤٢	٠,٠٠**
بعد الإرشاد الأكاديمي	٢,٨٤	٠,٨١٢	٣,١٦	٠,٧٨٦	٢,٧٩	١,١١١	٣,١٤	٠,٥٨٣	٢,٣٥	٠,٧١١	٦,٧٧	٠,٠٠**
بعد المناهج الدراسية	٣,٢٢	٠,٥٢٥	٣,٢٩	٠,٥٥٢	٢,٩٠	٠,٥٦٦	٣,٣٩	٠,٨١٦	٢,٢١	٠,٦١١	١٣,٥٠٤	٠,٠٠**

* مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٥) دلالة إحصائية ذات فروق معنوية.

** مستوى الدلالة أقل من (٠,٠١) دلالة إحصائية ذات فروق معنوية عالية.

٢.متغير المستوى الدراسي/الفرقة:

يتضح من جدول رقم (٢٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عالية في كل من بعد عضو هيئة التدريس وبعد الإرشاد الأكاديمي حيث كانت مستوى الدلالات جميعها أقل من (٠,٠١). مما يعني وجود اختلافات ذات فروق معنوية عالية في استجابات الطالبات تجاه تأثير هذين البعدين، وأن هناك اتفاقا بين استجابات الطالبات تجاه تأثير البعد الشخصي/الأسري للطالبة والبعد الإداري، وبعد المناهج الدراسية على التسرب تبعا للمستوى الدراسي للمشاركات بالدراسة.

وبعد إجراء اختبار شيفيه تبين أن أكبر فرق في بعد عضو هيئة التدريس كان بين الفرقتين الثانية والرابعة بفارق (٠,٤٧) لصالح الفرق الثانية لأنهن يملن أكثر إلى تأثير بعد هيئة التدريس على التسرب. وعند إجراء اختبار

شيفيه على بعد الإرشاد الأكاديمي تبين أن أكبر فرق كان بين آراء الفرقتين الثانية والثالثة بفارق (٠,٤٤) لصالح الفرق الثانية، أي أن طالبات الفرق الثانية يملن أكثر لتأثير بعد الإرشاد الأكاديمي على التسرب.

جدول رقم (٢٣). نتائج تحليل التباين (اختبار ف) لدلالة الفروق في استجابات الطالبات تجاه أثر الأبعاد على تسرب الطالبات المتسببات من الكلية باختلاف متغير المستوى الدراسي.

	المستوى الدراسي									
	الفرقة الأولى		الفرقة الثانية		الفرقة الثالثة		الفرقة الرابعة		قيمة f	مستوى الدلالة
	متوسط حساب	انحراف معياري	متوسط حساب	انحراف معياري	متوسط حساب	انحراف معياري	متوسط حساب	انحراف معياري		
البعد الشخصي/ الأسري للطالبة	٢,٥٤	٠,٥٢٨	٢,٥٠	٠,٤٨	٢,٥٨	٠,٥٨٩	٢,٤٤	٠,٦٥	٠,٨٣١	٠,٤٧٨
البعد الإداري	٣,١١	٠,٧٣	٣,٢	٠,٣٧١	٣,١٨	٠,٥١٥	٣,٠٩	٠,٦٤٨	٠,٨٣٧	٠,٤٧٤
بعد عضو هيئة التدريس	٣,٣٣	٠,٦٧	٣,٥٣	٠,٥١	٣,٢١	٠,٩٦٤	٣,٠٦	٠,٦٧	٨,٧٢٠	٠,٠٠٠ **
بعد الإرشاد الأكاديمي	٣,٠٨	٠,٧٠٥	٣,١٥	٠,٤٧٦	٢,٧٢	٠,٧٣٨	٢,٨٤	١,١٨٩	٥,٧٢٤	٠,٠٠١ **
بعد المناهج الدراسية	٣,٢٦	٠,٩٣٠	٣,٣٢	٠,٤٥٠	٣,١٩	٠,٥	٣,٢٩	١,٥٦٢	٠,٦٠٣	٠,٦١٣

* مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٥) دلالة إحصائية ذات فروق معنوية.

** مستوى الدلالة أقل من (٠,٠١) دلالة إحصائية ذات فروق معنوية عالية.

٣. متغير المعدل بالثانوية العامة:

يتضح من جدول رقم (٢٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عالية في كل من بعد عضو هيئة التدريس وبعد الإرشاد الأكاديمي حيث كانت مستوى الدلالات فيهما أقل من (٠,٠١). مما يعني وجود اختلاف في استجابات الطالبات تجاه تأثير هذين البعدين فقط تبعا لمتغير نسبة الثانوية العامة للمشاركات، وأن هناك اتفاقا بين استجابات المشاركات تجاه تأثير الأبعاد الأخرى تبعا للمتغير أعلاه.

وبعد إجراء اختبار شيفيه على بعد عضو هيئة التدريس فقد تبين أن أكبر فرق كان بين معدل (أقل من ٨٠ – ٧٠) ومعدل (أقل من ٩٠ – ٨٠) بفارق (.٣١) لصالح الطالبات الحاصلات على نسبة (أقل من٨٠ – ٧٠) أي أنهن يملن أكثر لتأثير هذا البعد على التسرب. وعند إجراء اختبار شيفيه على بعد الإرشاد الأكاديمي اتضح أن أكبر الفروق كانت بين (أقل من ٧٠) (أقل من ٨٠ – ٧٠) لصالح (أقل من ٨٠ – ٧٠) أي أنهن يملن أكثر لتأثير ذلك البعد على التسرب.

جدول رقم (٢٤). نتائج تحليل التباين (اختبار ف) لدلالة الفروق في استجابات الطالبات تجاه أثر الأبعاد على تسرب الطالبات المتسبات من الكلية باختلاف متغير معدل الثانوية العامة للطالبات.

	المعدل بالثانوية العامة									
	١٠٠ – ٩٠ فأكثر		أقل من ٩٠ – ٨٠ %		أقل من ٨٠ – ٧٠%		أقل من ٧٠%		قيمة f	مستوى الدلالة
	متوسط حساب	انحراف معياري	متوسط حساب	انحراف معياري	متوسط حساب	انحراف معياري	متوسط حساب	انحراف معياري		
البعد الشخصي/الأسري للطالبة	٢,٥٠	٠,٤٦٨	٢,٥٢	٠,٦٧	٢,٥٠	٠,٣٧٣	٢,٥٤	٠,٦٤١	٠,٣٥١	٠,٨٤٣
البعد الإداري	٣,١٨	٠,٥٦٩	٣,١١	٠,٥٢٤	٣,٢١	٠,٥٣٧	٢,٨٥	٠,٦٦٨	٢,٠٨١	٠,٠٨٣
بعد عضو هيئة التدريس	٣,٢	٠,٨٠٩	٣,١٨	٠,٧٠٩	٣,٤٩	٠,٥٧٦	٣,٢٦	٠,٥٨٧	٩,٨٢٢	٠,٠٠٠ **
بعد الإرشاد الأكاديمي	٣,٠٥	٠,٧٠٦	٢,٨٩	٠,٦٩١	٣,١٤	٠,٨٠١	٢,٥٨	٠,٦٩٢	٣,٦٨٨	٠,٠٠٦**
بعد المناهج الدراسية	٣,٢١	٠,٥٧٢	٣,٢٤	٠,٦٦٢	٣,٣٠	٠,٤٩٩	٣,٥٧	١,٢٠٧	١,٢٨١	٠,٢٧٧

* مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٥) دلالة إحصائية ذات فروق معنوية.

** مستوى الدلالة أقل من (٠,٠١) دلالة إحصائية ذات فروق معنوية عالية.

ويمكن تلخيص أهم ما أسفرت عنه نتائج الدراسة وفقا للسؤال الرابع كالآتي:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية نحو استجابات الطالبات تجاه جميع الأبعاد المؤدية لارتفاع التسرب تبعا لمتغير القسم باستثناء البعد الشخصي/الأسري للطالبة، مما يؤكد اتفاق استجابات جميع الطالبات بدرجة متوسطة على تأثير هذا البعد واعتباره أقل الأبعاد تأثيرا على التسرب. وتعتقد الباحثة أنه إذا تم استبعاد استجابات قسمي الجغرافيا واللغة الإنجليزية بسبب قلة عدد الطالبات المشاركات في الدراسة ستزول تلك الفروقات وذلك بمقارنة المتوسطات الحسابية في جدول رقم (٢٢).

– خدمة الإرشاد الأكاديمي المقدمة للمنتسبات في قسم الدراسات الإسلامية أعلى من مثيلاتها حيث ترى طالبات قسم الدراسات الإسلامية أن تأثير بعد الإرشاد الأكاديمي على التسرب أقل من طالبات قسم التاريخ ثم قسم اللغة العربية. وبمقارنة المتوسطات الحسابية في جدول رقم (٢٢) يتضح حصول قسم الدراسات الإسلامية على درجات أقل في تأثير بعد المناهج الدراسية وبعد عضو هيئة التدريس والبعد الإداري على التسرب، مما يعكس رضا الطالبات بدرجة أعلى عن تلك الأبعاد مقارنة بالأقسام الأخرى

في الكلية (لم يتم مقارنة استجابات طالبات قسمي الجغرافيا واللغة الانجليزية نظرا لقلة عددهن مقارنة بالأقسام الأخرى لاسيما وأن القبول في هذين القسمين أغلق منذ ثلاث سنوات).

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية عالية تجاه استجابات الطالبات نحو تأثير بعد عضو هيئة التدريس وبعد الإرشاد الأكاديمي على التسرب تبعا لمتغير المستوى الدراسي، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية نحو مدى تأثير البعد الشخصي للطالبة والبعد الإداري، وبعد المناهج الدراسية تبعا لمتغير المستوى الدراسي (كما هو موضح في جدول رقم ٢٣). ويمكن تفسير ذلك بأن معرفة مدى تأثير الظروف الشخصية والأسرية على التسرب متقاربة لجميع الطالبات وبخاصة أنه لا يوجد بالكلية برنامج إرشادي متكامل يثقف الطالبات في هذا المجال، كما أن الملاحظات على بعد المناهج الدراسية متشابهة لجميع الفرق الدراسية حيث لم يجر أي تعديل أو تطوير لمناهج الكلية منذ افتتاح الانتساب الموسع، وكذلك بالنسبة لتأثير البعد الإداري الثابت بين المستوى الدراسي لاسيما وأن النظام الإداري للمنتسبات سواء الداخلي والخارجي لم يتغير منذ افتتاح نظام الانتساب الموسع، بعكس بعد عضو هيئة التدريس وبعد الإرشاد الأكاديمي الذي يختلف باختلاف الفرق الدراسية بسبب اختلاف الأعضاء المكلفين بخدمة المنتسبات تبعا لتوزيع الجداول والمسؤوليات على الأعضاء في بداية كل فصل دراسي.

– جميع الطالبات المقبولات بالكلية بمختلف المستوى الأكاديمي بالثانوية يعانين من ذات العوامل المؤثرة على التسرب بنفس المستوى إلى حد ما، حيث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تجاه استجابات الطالبات نحو جميع الأبعاد المؤدية لارتفاع التسرب تبعا لمتغير معدل الثانوية العامة. وجاء هذا متوافقا مع دراسة ويختلف ذلك مع نتيجة دراسة كل من (فيتسباتش، ١٩٩٠) و(السلطان وآخرون، ٢٠٠٨) التي وجدتا ترابطا معتبرا بين الاستمرار في الدراسة وعدم التسرب مع نسبة الثانوية العامة للطلاب وامتحانات القدرات المركزية. وتفسر الباحثة وجود معايير قبول أقل لعينة الدراسة الحالية مقارنة مع عينة الدراسات الأخرى؛ بالإضافة لذلك فإن كلية الآداب لا يوجد لديها برنامج السنة التحضيرية ليتم من خلاله معالجة خفقات التعليم العام الذي لا يعد خريجاته إلى التحول المفاجئ الذي يواجههن عند الالتحاق بالكلية سواء في نوعية المناهج وحجمها، أو في أساليب التعلم الذي يعتمد على شخصها بدرجة كاملة تقريبا، أو في العلاقة بينها والمعلم، أو في طرق التقويم الجامعي.

إجابة السؤال الأخير: ما هي مقترحات أفراد الدراسة للتقليل من نسب التسرب لدى الطالبات المنتسبات؟.

يتم في هذا الجزء عرض المقترحات التي يمكن أن تسهم في تقليل نسبة التسرب لدى الطالبات المنتسبات من وجهة نظر أفراد الدراسة، وقد كانت هناك

استجابات كثيرة ومتنوعة ومتكررة مقدمة من أعضاء هيئة التدريس والطالبات. وقد بلغ عدد الاستجابات لهذا الجزء من الدراسة (٤٧) بنسبة ٣٥٪ من أعضاء هيئة التدريس، و(١٣٥) بنسبة ٣٧٪ من الطالبات، وترى الباحثة أن ذلك يعكس تفاعل المشاركين في الدراسة مع موضوع البحث والرغبة الجادة في إيجاد حلول لمشكلة الدراسة. قامت الباحثة بتصنيف تلك المقترحات وفق خمسة محاور كالآتي:

١. مقترحات متعلقة بإدارة الجامعة:

– الرجوع إلى الهدف الأساسي لنظام الانتساب وهو إتاحة الفرصة للطالبات اللاتي لن تسمح ظروفهن بالانتظام رغم حصولهن على معدلات عالية. حيث تكرر اقتراح إلغاء الانتساب الموسع لاعتباره عملية تعليمية غير مجدية من وجهة نظر كثير من الأعضاء؛ لأنها تنتج طالبات على مستوى ضعيف من العلم والمعرفة في التخصص، كما يرى آخرون أن الكلية خسرت كثيرا من جراء تشتت الاهتمام وتعدد المهام. وبمراجعة الباحثة للتقارير السنوية لكلية الآداب بالدمام للأعوام ١٤٢٠ – ١٤٢٨هـ يتضح الفرق الكبير بين نسبة التسرب للطالبات المنتسبات للأعوام قبل وبعد تطبيق الانتساب الموسع، حيث يمثل معدل التسرب قبل عام ١٤٢٣هـ ٥٠٪ ويصل إلى ٩٦٪ بعد ذلك، وهذا يدعم مقترح الرجوع إلى الهدف الأساسي لنظام الانتساب المقدم من قبل الأعضاء.

– التوسع في الأقسام والكليات بالجامعة بهدف فتح المجال للدراسة في تخصصات حديثة ومتنوعة يتطلبها سوق العمل، منها القانون، والصحافة، والتعليم الخاص، ورياض الأطفال، والاقتصاد المنزلي، المحاسبة، والتسويق، إدارة أعمال، والتصميم الداخلي، ومجالات الإعلام والدعاية والإعلان، ومجالات الدعوة والإرشاد.

– استحداث عمادة مستقلة للانتساب يتبعها كادر إداري وتعليمي متفرغ للتدريس وخدمة المنتسبات والرد على استفساراتهن.

– استبدال سياسات القبول الحالية والأخذ بمرئيات مجالس الأقسام والكلية ووضع ضوابط لقبول المنتسبات: تحديد النسبة المئوية للقبول للحد من قبول الضعيفات المستوى غير قادرات على متطلبات الدراسة بالتخصصات المقدمة بالكلية، تحديد عدد المقبولات وعدم الفرض على الكلية قبول عدد غير مدروس ومتناسب مع الإمكانات المتوافرة حتى يتم التركيز عليهن علميا وتربوياً، وعقد امتحان قدرات لاختبار ملاءمة شخصية الطالبة واستعدادها لاستكمال متطلبات الدراسة الجامعية.

٢. مقترحات متعلقة بإدارة الكلية:

– التطوير المهني لأعضاء الهيئة التعليمية والإدارية من خلال تقديم البرامج والدورات التدريبية للتعريف بالمستجدات في كل ما يخص خدمة الطالبة المنتسبة داخل الكلية وتقديم التسهيلات

للمشاركة فيها ووضع الحوافز المشجعة لها.

– **تفعيل التعليم الإلكتروني** (الويب سي تي المقدم بنظام جامعة الملك فيصل) بحيث يعرض المنهج بتوصيفه على الموقع، ويحدد موعدا ليلتقي عضو هيئة التدريس مع الطالبات بشكل أسبوعي وتحسب من الساعات المكتبية للأستاذ حيث يتم من خلالها التواصل مع الأستاذ والرد على استفسارات الطالبات.

– **التأكيد على تحفيز أعضاء هيئة التدريس** مادياً ومعنوياً، واحتساب الأعمال المتعلقة بالانتساب ضمن النصاب التدريسي.

– **استكمال التجهيزات المكتبية** لأعضاء الشبكة من أجل التواصل الفعال مع الطالبات.

٣. مقترحات متعلقة بإدارة الانتساب:

– **التواصل مع الجامعات الأخرى** التي تقدم الدراسة بنظام الانتساب للتعرف على خبراتهم وتجاربهم بهدف التطوير.

– **العمل على توحيد الخدمات للطالبات المنتظمات والمنتسبات** بهدف تحفيزهن ودعمهن لمواصلة الدراسة: تخصيص مكافأة شهرية لشراء المستلزمات التعليمية، تخصيص مكافأة مادية للمتميزات أكاديميا، توفير المواصلات، السماح بالدراسة الصيفية...

– **زيادة المحاضرات الإرشادية** بحيث تتراوح بين ٦ و ٨ محاضرات بالفصل الدراسي لضمان تواصل الطالبات مع أعضاء هيئة التدريس، والتعرف على محتويات المناهج، بهدف نقل الطالبة إلى الجو الأكاديمي وتشجيع الحوار العلمي مع الأستاذ.

– **عقد لقاءات للإرشاد الأكاديمي في بداية كل فصل دراسي** يتم من خلالها شرح لأنظمة الكلية وسياساتها الداخلية وحصر المشاكل وتبادل الأفكار والمقترحات، بالإضافة إلى تعريف الطالبة بواجباتها ومسؤولياتها وحقوقها كطالبة منتسبة.

– **إصدار دليل للمنتسبات** مع بداية قبولهن حيث يكون دليلاً ثابتاً ومصدراً للإجابة على استفسارات الطالبات وتساؤلاتهن المتكررة.

– **تخصيص لوحة إعلانية** للمنتسبات للإعلان عن المواعيد المهمة والأخبار والتعاميم الخاصة بهن والمتغيرة.

– **استحداث برامج لامنهجية تساهم في تعزيز انتماء الطالبة إلى الكلية حتى يكون مكانا محببا لها:** العمل على زيادة الاعتمادات المالية في صندوق الطالبات المخصصة للبرامج والأنشطة اللامنهجية، إنشاء رابطة للخريجات بحيث لا تنتهي علاقة الخريج بانتهاء دراسته وإنما يكون عضواً في جمعية الخريجين يعاونها ويتبرع لها ويدعو لخيرها.

٤. مقترحات متعلقة بإدارة القسم:

– **تقسيم طالبات المستوى الواحد إلى شعب عديدة** كما هو الحال مع المنتظمات بحيث لا يزيد معدل الطالب للأستاذ ٦٠:١.

– **زيادة المرشدات الأكاديميات** بحيث يتم

تكليف مرشدة لكل مستوى بدلا من كل قسم والعمل على تخفيف الأعباء التدريسية.

– **تطوير الحقيبة الدراسية لتشمل:** التوصيف العام للمنهج، الساعات المكتبية، سلم توزيع الدرجات، المواعيد المهمة للطالبات من لقاءات ومحاضرات إرشادية وغيرها من مواعيد خاصة بأعمال القبول والتسجيل، المراجع الدراسية، شرح المحاضرات على cd.

– **تفعيل اللجان العلمية بالأقسام** للعمل على تطوير المناهج، حيث تكرر اقتراح تقليص عدد المواد والساعات الدراسية.

٥. مقترحات متعلقة بأعضاء هيئة التدريس:

– **العدل في التعامل مع المنتسبات والمنتظمات** من حيث استقبالهن والرد على استفساراتهن وتقديم خدمات الإرشاد الأكاديمي.

– **تنويع أساليب تقييم المادة** حيث تكرر في ملاحظات الطالبات شعورهن بالضغط والتخوف من الامتحانات حيث إنها مصيرية ولا تقدم فرصاً لتعديل درجاتهن. وجاء هذا متوافقا مع (الحامد وآخرون، ٢٠٠٢) الذي أوضح أن أساليب التقويم تتخذ منحى قسريا يبث الرعب والخوف في نفوس الطالبات فيؤدي إلى الرسوب ومن ثم التسرب.

– **التزام أعضاء هيئة التدريس بمواعيد المحاضرات الإرشادية والساعات المكتبية.** حيث تكررت ملاحظات الطالبات أن عدم وجود الأعضاء في الساعات المكتبية يسبب عزوفهن عن الاستفادة من تلك الخدمة التعليمية والإرشادية المهمة، في حين طالب بعض الأعضاء بإلغاء الساعات المكتبية المخصصة للمنتسبات لعدم مراجعتهن لهم في الفترة المحددة.

التوصيات

يحكم تقديم توصيات الدراسة عدة اعتبارات أبرزها؛ التنوع الكبير بالنسبة للعوامل التي تبين أنها تقف وراء تسرب الطالبات المنتسبات من الكلية، فضلا على أن كثيراً من تلك العوامل متداخلة أو متشابكة مع بعضها بعضاً. ولذلك وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الراهنة تقدم الباحثة مجموعة من التوصيات التي يمكن أن تساهم في الحد من ظاهرة تسرب الطالبات المنتسبات من الكليات والجامعات بشكل عام ومن كلية الآداب للبنات بالدمام بشكل خاص مقسمة حسب نطاق الصلاحيات الممنوحة للإدارات والأشخاص وذلك على النحو الآتي:

١. توصيات موجهة لإدارة الجامعة:

• إنشاء مركز للاعتماد الأكاديمي على مستوى الجامعة يرتبط مباشرة بمدير الجامعة؛ يعمل على تطبيق نظم الاعتماد الأكاديمي ومعايير الجودة المحلية والدولية على جميع كليات الجامعة، ووضع خطط تشغيلية واضحة بهدف حصول الكليات على الاعتماد الأكاديمي من الهيئة الوطنية للتقويم

والاعتماد الأكاديمي.

- تكوين لجان علمية دائمة لتطوير المناهج والبرامج الجامعية على مستوى الجامعة تنبثق منها لجان فرعية في كل كلية (اللجان العلمية بالأقسام) تعمل معا على إجراء دراسة فاحصة لواقع الكفاءة الداخلية للمناهج والمقررات الدراسية المقدمة في الكليات.

- استقطاب الكفاءات الأكاديمية المتميزة وحسن اختيارهم والعمل على توفير الأعداد اللازمة من وظائف المعيدين والمحاضرين لسد العجز القائم في الجامعة وفي كلية الآداب بالدمام بشكل خاص والعمل على إعداد أجيال جديدة من أعضاء هيئة التدريس.

٢. توصيات موجهة لعمادة القبول والتسجيل:

- إعادة النظر في القبول الموسع لآلاف الطالبات في نظام الانتساب مع وضع معايير تضمن قبول الطالبة في التخصص الذي يتوافق مع قدراتها ومهاراتها وميولها الدراسية.

- معالجة المشكلة من جذورها والعمل على سرعة افتتاح كليات وأقسام جديدة بالجامعة تضمن لخريجاتها دخول سوق العمل بكفاءة، على أن يعتمد ذلك التوسع على الأسس والمعايير التي تتبناها وزارة التعليم العالي في افتتاح كليات جديدة (الكثافة السكانية، تلبية احتياجات سوق العمل، مراعاة الطاقة الاستيعابية للجامعات الكبرى القريبة، حجم المجتمع الطلابي في التعليم العام، والموقع الجغرافي للكلية المقترح افتتاحها).

٣. توصيات مخصصة لإدارة الكلية:

- تطوير الخطة الإستراتيجية الخمسية للكلية بحيث يتم إدراج حل مشكلة الدراسة الحالية كأحد أهدافها الإستراتيجية.

- التطبيق الأمثل لمبادئ المحاسبية (الثواب والعقاب)، على أن يكون ذلك على أسس مدروسة وسياسات نظامية واضحة لأعضاء الهيئة التعليمية والإدارية المرتبطين بنظام الانتساب، وذلك من خلال اجتماعات عمومية دورية وكتيبات تشرح تلك المبادئ المحاسبية.

- استحداث مركز للإرشاد الأكاديمي مخصص للاهتمام بتصميم وتطبيق برنامج إرشاد أكاديمي متكامل ومترابط للطالبات المنتسبات. يبدأ البرنامج بمساعدة الطالبة على اختيار التخصص المناسب عند التحاقها بالكلية ومن ثم تعريفها بأنظمة الكلية وقوانينها، مرورا بتتبع حالة الطالبة الدراسية لتوجيهها وحل مشكلاتها الأكاديمية.

- إيجاد مركز إحصائي بالكلية يعنى بتتبع إحصاءات التسرب: على أن يكون هناك أسلوب موحد لجمع إحصاءات التسرب وتحليلها ليتم اكتشاف المتعثرات وتوجيههن للإرشاد الأكاديمي. كما يمكن أن تخدم تقارير المركز متخذي القرار بالجامعة عند وضع سياسات القبول لنظام الانتساب والتعاقد مع أعضاء هيئة تدريس، وافتتاح تخصصات جديدة وغيرها.

- عقد لقاءات دورية لإدارة الكلية في بداية

كل فصل دراسي مع أعضاء هيئة التدريس والطالبات المتنسبات للتعرف على المشكلات الأكاديمية والإدارية التي تواجههن، على أن تتسم اللقاءات بالشفافية وتقبل الآراء والمقترحات من جميع الأطراف المشاركة. والعمل على نشر ثقافة سياسة الباب المفتوح بين المنسوبين من أعضاء هيئة تعليمية وإدارية وطالبات.

• إنشاء مكتبة تجارية بالكلية من مهامها توفير الكتب والمراجع الدراسية للطالبات المنتسبات في بداية كل فصل دراسي، مع اقتراح تطبيق نظام بيع الكتب المستخدمة للطالبات بأسعار مغرية. حيث تكرر في استجابات الطالبات صعوبة الحصول على الكتب والمراجع التي تخدم المقررات الدراسية.

• تعديل لائحة صندوق الطالبات والسماح للطالبة المنتسبة الاستفادة من خدمة الإعانات التي توفرها صندوق الطالبات لزميلاتها المنتظمات حيث أظهرت نتائج الدراسة أن تدني الوضع الاقتصادي لبعض الطالبات يؤدي إلى تسربهن من الكلية.

٤. توصيات موجهة لإدارة الانتساب بالكلية:

• التعاون مع الجهات الخارجية والداخلية في تقديم الدراسات إلى إدارة الكلية والجامعة لافتتاح التخصصات المناسبة لسوق العمل، إدخال نظام التعليم الموازي المدفوع الأجر ذي المحاضرات المسائية المنتظمة، تحويل نظام الانتساب الموسع إلى نظام التعليم عن بعد، تحويل نظام الانتساب الموسع إلى نظام التعليم المفتوح (تخصيص يوم دراسي بأجر للمنتسبات)، وغيرها من مقترحات جادة من شأنها تقديم حلول جذرية لنظام الانتساب الحالي.

• تغيير نظام امتحان الطالبة المنتسبة: حيث إن النظام الحالي يقتصر على امتحان واحد في نهاية الفصل وغالبا يكون أسئلة موضوعية فقط بهدف الحكم على استحقاق الطالبة للنقل للمستوى الأعلى دون الاهتمام بالتشخيص الفعلي لنوعية تعلم الطالبة، كما أنه لا يتابع تحصيل الطالبة أولا بأول بقصد تدارك المشاكل وعلاجها مع المرشد الأكاديمي وأستاذ المادة، ولهذا توصي الباحثة بإحداث تطوير في نظام الامتحان الحالي ليصبح نظام تقويم شاملا متنوعا ومتعددا يستخدم الامتحانات المقالية والموضوعية والشفهية والمشاريع والتقارير والعروض وغيرها من الأساليب التي تتناسب مع طبيعة كل مقرر بهدف مساعدة الطالبة للوصول إلى أقصى ما تسمح بها قدراتها وإمكاناتها ومن ثم الوصول إلى أحكام سليمة بالنسبة لتحصيلها العلمي. كما يوصى أن يكون النظام الجديد متفقاً عليه ومعلناً في الكلية والأقسام.

• متابعة الأقسام في التوزيع الجيد للجداول التدريسية بحيث يراعى فيه الجهد المضاعف لأعداد الطالبات المنتسبات واحتساب المادة التي تدرس للطالبة المنتسبة من ضمن النصاب التدريسي لأعضاء هيئة التدريس، وكذا تخصيص حوافز مالية.

• إصدار مطبوعات توضح اللوائح والأنظمة التي تجيب على تساؤلات الطالبات المنتسبات مع

توضيح الخدمات المقدمة بالكلية مع إصدار ملاحق فصلية لكل ما يستجد من قرارات وضوابط من مجلس الكلية في هذا الشأن.

• العمل على تطوير حقيبة المنتسبات بحيث يتم تفادي الملاحظات الواردة من مجتمع الدراسة في هذا الشأن: تأخر استلام الطالبات إلى الحقيبة الدراسية، وصعوبة التوصل للمراجع والكتب الدراسية المحددة، عدم وضوح المذكرات الدراسية المرفقة من حيث الطباعة والإخراج، مما يؤثر سلبا بطريقة مباشرة على تحصيل الطالبة الأكاديمي.

• تطوير الموقع الالكتروني للكلية الخاص بالانتساب بحيث يتم تحديث أهم الأخبار والتعاميم بشكل يومي وتخصيص مسؤولة تقوم بالرد على استفسارات الطالبات.

٥. توصيات موجهة لأعضاء هيئة التدريس:

أكدت نتائج الدراسة الحالية ما ذكرته دراسات سابقة، وهو أن المعلم أساس نجاح العملية التعليمية في جميع الجامعات؛ لذا فإن أي قصور في الأداء يؤدي مباشرة لقصور في الخدمات التعليمية المقدمة للطالبة، وبالتالي يكون عاملاً في التسرب والهدر التربوي الذي تعاني منه الكلية، ولهذا توصي الدراسة في هذا المجال بالآتي:

• الاهتمام بالإعداد الجيد للقاء المنتسبات الدوري لاسيما وأنه يمثل اللقاء الأساسي بين الطالبة والأستاذ، مع التوصية باستخدام وسائل الشرح المتنوعة والشيقة بالإضافة إلى تخصيص الوقت الكافي للحوار والمناقشة.

• التفاعل الإيجابي مع إدارة الكلية عند إعادة النظر في الخدمات التعليمية والتربوية المقدمة للمنتسبات حيث إن العامل الأساسي لنجاحها يعتمد على المشاركة الفعالة لأعضاء هيئة التدريس في جميع مراحل التخطيط والتنفيذ والمتابعة لتطوير المناهج الدراسية، برامج الإرشاد الأكاديمي، ونظام الامتحانات المقترح، وإعداد حقيبة المنتسبات، اللقاءات والمحاضرات الإرشادية، تفعيل التقنيات الحديثة في التدريس وغيرها من خدمات تعليمية وتربوية مقدمة للمنتسبات.

• القيام بأبحاث ودراسات علمية في مجالات تخدم المنتسبات: آلية افتتاح تخصصات جديدة يتطلبها سوق العمل، دراسات اجتماعية ونفسية للقضاء على عدم الجدية والدافعية في الدراسة والشعور بالإحباط لدى الطالبات، وغيرها من الموضوعات التي تم اقتراح دراستها مسبقا في التوصيات الموجهة لإدارة الانتساب.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، مهني محمد. *الهدر التربوي في التعليم العام بالدول الأعضاء.* الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤١١هـ/١٩٩٠م.

إبراهيم، فملة. *طرق وأدوات البحث الاجتماعي:*

دراسات نظرية وتطبيقية. ط١. مصر: مطبعة البحيرة، ٢٠٠٧م.

أبو حمادة، عبد الموجود عبد الله. «العوامل المؤثرة على مستوى الأداء الأكاديمي لطلاب التعليم الجامعي – دراسة تطبيقية على طلاب جامعة القصيم». *المجلة العلمية للإدارة*. جامعة الملك سعود، المجلد ١، العدد (١)، (٢٠٠٦م)، ص ٤٩ – ٧٧.

التقرير السنوي لكلية الآداب للبنات بالدمام لعام. (١٨/١٩، ١٩/٢٠، ٢٠/٢١، ٢١/٢٢، ٢٢/٢٣، ٢٣/٢٤، ٢٤/٢٥، ٢٥/٢٦، ٢٦/٢٧، ٢٧/٢٨، ٢٨/٢٩هـ).

جودة، محفوظ. *التحليل الإحصائي الأساسي باستخدام spss*. ط١. جامعة العلوم التطبيقية، ٢٠٠٨م.

الجيوشي، داليا فوزي؛ ومحبوب، منة الله. «مشاكل التعليم الجامعي في مصر». *مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار*. (٢٠٠٧م)، ص ٣ – ١٢. متوفر على الإنترنت:

(www.pollcenter.gov.eg)

الحامد، محمد بن معجب؛ العتيبي، بدر بن جويعد؛ زيادة، مصطفى عبد القادر؛ ومتولي، نبيل عبد الخالق. *التعليم في المملكة العربية السعودية رؤية الحاضر واستشراف المستقبل*. ط١. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية، ٢٠٠٢م.

حكيم، عبد الحميد عبد المجيد. «ظاهرة التسرب الدراسي بكليات المعلمين – العوامل والأسباب». *دراسات تربوية*. جامعة أم القرى، مكة المكرمة، العدد (٩)، (٢٠٠٧م). متوفر على الإنترنت:

(www.uqu.edu.sa/page/ar/5394)

الخواجة، محمد ياسر. *العلوم الاجتماعية والتنمية البشرية: القضايا والمستقبل*. القاهرة: كلية الآداب طنطا، ٢٠٠٧م.

راشد، علي. *الجامعة والتدريس الجامعي*. ط١. جدة: دار الشروق، ٢٠٠٤م.

الرشيد، موضي خالد صالح. *عوامل الفاقد التعليمي بالدراسات العليا في جامعتي الملك سعود والملك عبد العزيز*. رسالة ماجستير. غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤١٧/١٤١٨هـ.

الرئاسة العامة لتعليم البنات. *وكالة الرئاسة لكليات البنات: لائحة كليات البنات والقواعد التنظيمية الملحقة بها*. ط٢. السعودية: مطابع الخالد، ١٤٢١هـ.

السلطان، خالد بن صالح. «السياسات التعليمية المستقبلية للتعليم العالي». ورقة عمل مقدمة *لندوة الرؤية المستقبلية للاقتصاد السعودي حتى عام ١٤٤٠هـ*، (١٤٢٢هـ). متوفر على الإنترنت:

(www.skfupm.com)

السلطان، خالد؛ دفوعة، صالح؛ المحتسب، حسني؛ سليمان، محمد؛ نجار، ممدوح؛ الضراب، أحمد؛ والعطاس، حسين. «إستراتيجية لخفض تعثر الطلاب مبنية على دراسة العوامل الأكاديمية». *المؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم والبحث العلمي في الدول العربية*، جامعة أم القرى، مكة المكرمة المجلد ١٢، العدد (١)، (٢٠٠٨م)، ص ١٦٦ – ١٧٦.

سليمان، سعيد جميل. «الرسوب والتسرب في التعليم الأساسي – تعليم الجماهير». *المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم*. العدد (٤٥)، (١٩٩٨م). متوفر على الإنترنت:

(repository.ksu.edu.sa)

الصائغ، عبد الرحمن بن أحمد. «التعليم وسوق العمل في المملكة العربية السعودية، رؤية مستقبلية للتعليم». اللقاء السنوي الحادي عشر *للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)*، (٢٠٠٣م). متوفر في الإنترنت:

(www.gesten.org.sa)

_______، «تنمية القوى البشرية في قطاع التعليم العام». ورقة عمل مقدمة في *ندوة اقتصاديات التعليم*، وزارة المعارف، (١٤١٧هـ). متوفر على الإنترنت:

(faculty.ksu.edu.sa)

عبد السلام، عبد العظيم. *الفقد في التعليم الأساسي – دراسة حالة لمدينة أبو حمادة*. رسالة دكتوراه. غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية جامعة القاهرة، ١٩٩٢م.

عبد القادر، علي عبد العزيز. «عوامل الإهدار في التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية». *مجلة اتحاد الجامعات العربية*. العدد (٢٨)، (١٩٩٣م)، متوفر على الإنترنت:

(www.ksu.edu.sa/sites/Colleges)

العبد الله، منيره محمد. *الهدر التربوي لنظام الانتساب بجامعة محمد بن سعود الإسلامية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤١٤هـ.

عبيدات، ذوقان وآخرون. *البحث العلمي: مفهومه، أدواته، أساليبه*. الرياض: دار أسامة، ٢٠٠٤م.

عجاوي، محمود. «الإهدار التربوي في دولة الإمارات العربية المتحدة». *مجلة كلية التربية*. جامعة الإمارات، المجلد ٨، العدد (٩)، (١٩٩٣م)، ص ٩٠ – ١١٨.

العكاشي، بشرى أحمد؛ والزبيدي، كامل علوان. «أسباب انخفاض التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة في العراق». *مؤتمر التعثر الأكاديمي للطالب*، المسؤولية على من – المنضمة العربية للمسؤولين عن القبول والتسجيل في الجامعات العربية، جامعة الشارقة، (٢٠٠٦م)، متوفر على الإنترنت:

(www.arab–acrao.org/motamarat)

عيسان، صالحة عبدالله يوسف. «التوافق بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات التنمية في سلطنة عمان». *الورشة الإقليمية حول استجابة التعليم لمتطلبات التنمية الاجتماعية*، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، مسقط، (٢٠٠٦م)، ص ١ — ٢٥، متوفر على الإنترنت:

(www.mohyssin.com)

الغامدي، حمدان أحمد؛ والغامدي، عبد الله مغرم. «العوامل المؤدية إلى تسرب بعض طلاب كلية المعلمين في الرياض». *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*. جامعة الملك سعود، السعودية، المجلد ٩، العدد (٢)، (١٩٩٧م)، ص ٢٢٣ — ٢٧٦.

القحطاني، سالم سعيد. «مدى ملاءمة مخرجات التعليم العالي لمتطلبات سوق العمل في المملكة العربية لسعودية». *ندوة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية رؤى مستقبلية للقرن الحادي والعشرين*، الرياض، (١٤١٨هـ)، ص ٢ — ٤١. متوفر على الإنترنت:

.(www.mohyssin.com)

القرني، علي بن سعد. «العوامل المؤدية إلى تخلف بعض طلاب جامعة الملك سعود عن التخرج في المدة المحددة». *مركز البحوث التربوية*. كلية التربية — جامعة الملك سعود، الرياض، (١٩٩٤م)، ص ١ — ٧٠. متوفر على الإنترنت:

(www.ksu.edu.sa/edr)

مبارك، عبد الحكيم موسى؛ الحارثي، زايد عجير؛ وكيس، عبيد عبد الله. «تقرير عن دراسة ميدانية لتحديد العوامل المؤدية إلى ظاهرتي الرسوب والتسرب بين طلاب جامعة أم القرى من وجهة نظر الراسبين والمتسربين وأعضاء هيئة التدريس». *مجلة العلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية*. جامعة أم القرى، المجلد ١٢، العدد (١)، (٢٠٠٠م)، ص ١٦٦ — ١٧٦.

المحبوب، عبد الرحمن؛ والنعيم، عبد الرحمن. «أسباب تدني الأداء الأكاديمي لطلاب جامعة الملك فيصل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة». *مركز بحوث كلية التربية*. جامعة الملك سعود، (٢٠٠٧م)، ص ٦ — ١٠٥.

مزعل، جمال؛ وصباح هرمز. «الإهدار في التعليم بجامعة الموصل». *مجلة التربية والعلم*. العدد (٨٤)، (١٩٨٩م)، ص ٢٥٣ — ٣٨٤.

مكتب التربية العربي لدول الخليج. *التعليم العالي والبحث العلمي في دول الخليج العربي*. الرياض: مطابع مكتب التربية، ١٤٠٣هـ.

مناع، محمد السيد؛ وعزت، حمدي محمد. «تقويم علاقة مخرجات التعليم باحتياجات سوق العمل لمواجهة البطالة في المملكة العربية السعودية». *المؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم والبحث العلمي في الدول العربية نحو بناء مجتمع معرفي*. جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، المجلد ١،

(٢٠٠٨)، ص ٣٠٥ – ٣٣٠.

منسي، حسن عمر شاكر. «مشكلات الطلاب متدني التحصيل الدراسي من وجهة نظرهم في كلية المعلمين بمحافظة الرس بالمملكة العربية السعودية». *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*. جامعة الملك سعود، المجلد ١٧، العدد (١)، (٢٠٠٤م)، ص ١١٧ – ١٥٧.

المنيع، الجوهرة عبد الرحمن. *إستراتيجية مقترحة لمواجهة الهدر التربوي (الرسوب والتسرب) في مرحلة الدراسات العليا بكليات التربية للبنات التابعة لوزارة التربية والتعليم*. رسالة دكتوراه. كلية التربية للأقسام الأدبية، ١٤٢٤هـ/ ٢٠٠٣م.

الهابس، عبد الله بن عبد العزيز. «الرسوب وعلاقته بتحصيل الطلاب – دراسة تحليلية». *حولية كلية التربية*، جامعة قطر، العدد (١٦)، (٢٠٠٠م)، ص ١٠٩ – ١٣٩.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Araque, Francisco; Roldan, Concepcion; Salguero, Alberto. «Factors Influencing University Drop Out Rates», Computer & Education, v53, (n3), (2009), p563 – 574.

Bethencourt, Jose Tomas; Cabrera, Lidia; Hernandez, Juan. «Psychological and Educational Variables in University Dropout», Electronic Journal of research in Education, v6, (n3), (2008), p 603 – 615.

Craig, Alfred; Ward, Cynthia. «Retention of Community College Students: Related Student and Institutional Characteristics», Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, v9,(n4),(2008), p505 – 517.

Fischbach, Rita. «Persistence among Full – Time Students at Illinois Central College», www.eric.ed.gov/ERICWEBPORTAL/HOME.PORTAL,(1990).

George, Werner. «Individual and Institutional Factors in the Tendency to Drop out of Higher Education: A Multilevel Analysis Using Data from Konstanz Student Survey», Studies in Higher Education, v34,(n6),(2009), p647 – 661.

Harrison, Neil. «The Impact of Negative Experiences, Dissatisfaction and Attachment on First Year Undergraduate Withdrawal», Journal of Further and Higher Education, v30,(n4), (2006), p377 – 391.

Lasshbilli, Gerard; Gomez, Lucia. «Why Do Higher Education Students Drop Out? Evidence from Spain», Education Economics, v16,(n1),(2008), p89 – 105.

Park, Ji – Hye; Choi, Hee Jun. «Factors Influencing Adult Learners' Decision to Drop Out or Persist in Online Learning», Educational Technology & Society, v12,(n4),(2009), p207 – 217.

Tull,d.&Hawkins,d. "Marketing Research: Measurement and Method», Mcmillan Publishing Company, New York, (1993).

Factors Contributing to Students' Dropout from the Affiliation Program at The College of Arts for Girls in Dammam, from the Viewpoint of Faculty Members and Students

Maha Bakr Abdullah Bakr
Assistant professor in management and educational systems,
Faculty of Arts, University of Dammam
Dhahran, Kingdom of Saudi Arabia, p.o box:821, Postal Code:31261
E – mail: mbakr@ud.edu.sa
(Received 6/6/1430H; accepted for publication 5/4/1431H.)

Key Words: Affiliation Program, Dropout, Personal Factors, Administrative Factors, Program Factors.
Abstract: The objective of this study was to investigate the factors contributing to the high percentage of student dropout reaching 96.4% among students enrolled in the Affiliation Program offered by The College of Arts for Girls in Dammam since 1423H. The researcher designed a questionnaire to collect the needed data after testing its validity and reliability. The study sample consisted of a representative group of faculty members (133) and students (360).

The statistical analysis of the data indicated the factors affecting the dropout rate which were related to: student's personal and family issues, college administration, faculty members, academic advising services, and the academic curriculum. Faculty members have identified the following primary factors: the unavailability of modern specialization professions as required by the job market, the excessive number of students in classes, the imbalance between number of accepted students and college resources, and the lack of sincere efforts by students. In addition, students have identified the following factors: curriculum length, unavailability of modern specialization, and difficult evaluation methods. Also significant relationships and differences were noticed between some demographics variables and factors influencing dropouts.

Accordingly, the study introduced several recommendations which were addressed to decision makers at the upper administration level, college and departmental level, and faculty members.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٤)، ص ص ١١٨٥-١٢٢٢، الرياض (٢٠١٢م/١٤٣٣هـ)

مستوى معرفة الطلاب المعلمين في جامعة جازان مفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنّة النبوية ودرجة قدرتهم على تصنيفها في ضوء مبدأ المسؤولية

* وائل عبد الرحمن التل ؛ ** خالد محمد أبو القاسم

* أستاذ أصول التربية المشارك، قسم التربية، كلية التربية، جامعة جازان

جازان، المملكة العربية السعودية، ص.ب ١١٤، الرمز ٤٥١٤٢

E – mail: Dr.wtal@yahoo.com

** أستاذ علوم السنة المساعد، قسم الدراسات الإسلامية، كلية التربية، جامعة جازان

جازان، المملكة العربية السعودية، ص.ب ٣٠٦، الرمز ٤٥٩١١

E – mail: aa47bb@gmail.com

(قدم للنشر في ١٤٣٠/٥/٤هـ ؛ وقبل للنشر في ١٤٣١/٦/٥هـ)

الكلمات المفتاحية: مفاهيم تربوية، التربية الجسمية، مبدأ المسؤولية، السنة النبوية، الطالب المعلم، جامعة جازان.

ملخص البحث: هدف هذا البحث إلى التعرف على مستوى معرفة الطلاب المعلمين في جامعة جازان مفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنّة النبوية، وعلى درجة قدرة الطلاب أنفسهم على تصنيف هذه المفاهيم في ضوء مبدأ المسؤولية، وعلى العوامل المؤثرة في ذلك. لتحقيق هذه الأهداف تم إعداد استبانة تكونت من (٧٤) مفهوماً للتربية الجسمية استُنبطت من السنّة النبوية، وطبّقت على عينة من (٢٦٨) طالباً معلماً. توصّل البحث إلى أن أفراد العينة يعرفون بدرجة كبيرة (٢٨) مفهوماً للتربية الجسمية، وأنهم يقدرون بدرجة كبيرة على تصنيف (٩) مفاهيم. كما توصل البحث إلى وجود فروق دالة بين متوسطات إجابات أفراد العينة في معرفتهم المفاهيم تعزى لتخصصاتهم الدراسية لصالح طلاب تخصص اللغة الإنجليزية، في حين لم تكن هناك فروق دالة لمعرفتهم المفاهيم تعزى لتقديرات تحصيلهم الدراسي، أو لقدرتهم على تصنيف المفاهيم في ضوء مبدأ المسؤولية تعزى لتخصصاتهم الدراسية ولتقديرات تحصيلهم الدراسي.

المقدّمة

ميّز الله تعالى الإنسان وكرّمه على غيره من الخلق، قال تعالى: ﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِيٓ ءَادَمَ وَحَمَلْنَٰهُمْ فِى ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ وَرَزَقْنَٰهُم مِّنَ ٱلطَّيِّبَٰتِ وَفَضَّلْنَٰهُمْ عَلَىٰ كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا﴾ [الإسراء: ٧٠]، وقد كلّفه مقابل هذا التمييز والتكريم تكاليف كثيرة ومسؤولية عظيمة؛ فكلّفه مسؤولية

الخلافة في الأرض، قال تعالى: ﴿ وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَٰٓئِكَةِ إِنِّى جَاعِلٌ فِى ٱلْأَرْضِ خَلِيفَةً ﴾ [البقرة: ٣٠]، تلك المسؤولية التي أبت سائر المخلوقات أن تحملها وأشفقت من حملها، قال تعالى: ﴿ إِنَّا عَرَضْنَا ٱلْأَمَانَةَ عَلَى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱلْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَن يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا ٱلْإِنسَٰنُ ۖ إِنَّهُۥ كَانَ ظَلُومًا جَهُولًا ﴾ [الأحزاب: ٧٢]. وقد زوّده بأدوات التكليف كلها؛ حيث زوّده بالقدرة على التمييز والإرادة وحرية الاختيار، قال تعالى: ﴿ وَٱللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّنۢ بُطُونِ أُمَّهَٰتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْـًٔا وَجَعَلَ لَكُمُ ٱلسَّمْعَ وَٱلْأَبْصَٰرَ وَٱلْأَفْـِٔدَةَ ۙ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ ﴾ [النحل: ٧٨]، وجعله مسئولاً عنها، قال تعالى: ﴿ وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِۦ عِلْمٌ ۚ إِنَّ ٱلسَّمْعَ وَٱلْبَصَرَ وَٱلْفُؤَادَ كُلُّ أُولَٰٓئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْـُٔولًا ﴾ [الإسراء: ٣٦]، ومجزيّاً عليها يوم القيامة، قال تعالى: ﴿ فَمَن يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ خَيْرًا يَرَهُۥ ۝٧ وَمَن يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ شَرًّا يَرَهُۥ ﴾ [الزلزلة: ٧ – ٨]. كما زوّده بالقابلية للتعلّم، قال تعالى: ﴿ وَعَلَّمَ ءَادَمَ ٱلْأَسْمَآءَ كُلَّهَا ﴾ [البقرة: ٣١]، وبالاستطاعة، قال تعالى: ﴿ إِنَّ ٱلَّذِينَ تَوَفَّىٰهُمُ ٱلْمَلَٰٓئِكَةُ ظَالِمِىٓ أَنفُسِهِمْ قَالُوا۟ فِيمَ كُنتُمْ ۖ قَالُوا۟ كُنَّا مُسْتَضْعَفِينَ فِى ٱلْأَرْضِ ۚ قَالُوٓا۟ أَلَمْ تَكُنْ أَرْضُ ٱللَّهِ وَٰسِعَةً فَتُهَاجِرُوا۟ فِيهَا ۚ فَأُو۟لَٰٓئِكَ مَأْوَىٰهُمْ جَهَنَّمُ ۖ وَسَآءَتْ مَصِيرًا ۝٩٧ إِلَّا ٱلْمُسْتَضْعَفِينَ مِنَ ٱلرِّجَالِ وَٱلنِّسَآءِ وَٱلْوِلْدَٰنِ لَا يَسْتَطِيعُونَ حِيلَةً وَلَا يَهْتَدُونَ سَبِيلًا ۝٩٨ فَأُو۟لَٰٓئِكَ عَسَى ٱللَّهُ أَن يَعْفُوَ عَنْهُمْ ۚ وَكَانَ ٱللَّهُ عَفُوًّا غَفُورًا ﴾ [النساء: ٩٧ – ٩٩].

لذلك فقد حرصت التربية الإسلامية على تهيئة الإنسان لمهمة هذه الخلافة تهيئة مثالية من خلال تربية مكوّنات طبيعته الأساسية تربية شاملة تمتزج فيها كلها بكيان واحد، وتربية متكاملة يتكامل كل مكوّن منها مع الآخر ويؤثّر فيه، وتربية متوازنة تتوازن فيها هذه المكونات لإحداث التوازن بين الماديات والمعنويات، وبين الضروريات والرغبات، وبين الواقع والخيال، وبين الإيمان بالمحسوس والإيمان بالغيب، وبين النزعة الفردية والنزعة الجماعية، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿ وَٱبْتَغِ فِيمَآ ءَاتَىٰكَ ٱللَّهُ ٱلدَّارَ ٱلْءَاخِرَةَ ۖ وَلَا تَنسَ نَصِيبَكَ مِنَ ٱلدُّنْيَا ﴾ [القصص: ٧٧]، وتربية إيجابية تتحول بها هذه المكونات إلى طاقة في الإنسان يكون معها قوة موجبة فاعلة يسيطر بها على القوى المادية ويوظّفها في عمارة الأرض، ويغيّر الله تعالى عن طريقها واقعَ البشر إلى واقعٍ يقوم على منهج الله تعالى بغير طغيان (را: قطب، ١٤٠٩ – ١٩٨٩؛ والحمادي، ١٤٠٧ – ١٩٨٧)، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿ هُوَ ٱلَّذِى جَعَلَ لَكُمُ ٱلْأَرْضَ ذَلُولًا فَٱمْشُوا۟ فِى مَنَاكِبِهَا وَكُلُوا۟ مِن رِّزْقِهِۦ ۖ وَإِلَيْهِ ٱلنُّشُورُ ﴾ [المُلك: ١٥]. كلّ ذلك حسب قدرة كل إنسان واستطاعته، قال تعالى: ﴿ لَا يُكَلِّفُ ٱللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا ﴾ [البقرة: ٢٨٦].

ومكوّنات الطبيعة الإنسانية، هي: القلب، والعقل، والروح، والجسم (را: الجوزو، ١٤٠٠ – ١٩٨٠؛ الشيباني، ١٤٠٥ – ١٩٨٥؛ قطب، ١٤٠٩ – ١٩٨٩؛ الزنتاني، ١٤١٣ – ١٩٩٣؛ أبو العينين، ١٤١٨ – ١٩٩٨)، وكل منها قوة حيوية تدل على الذات الإنسانية في حالة من حالاتها (أبو العينين، ١٤١٨ – ١٩٩٨). فأما القلب فهو قلبان: قلب مؤمن

أحب الإيمان وتزين به، وقلب مريض يشك ويرتاب ويزيغ عن الحق والهدى. والقلب مستقر الإيمان والعلوم والمعارف الراسخة، وأداة للمعرفة وكشف الحقائق (ابن قيم الجوزية، ١٤١٠ – ١٩٩٠). واهتمت بهذا المكوّن دراسات عديدة، منها: (حجازي، ١٤١٧ – ١٩٩٧ ؛ والصقري، ١٤٢٨ – ٢٠٠٧ ؛ والشهري، ١٤٣٠ – ٢٠٠٩).

وأما العقل فهو عقلان: عقلٌ إرادي مكتسب، وعقل علمي غرزي. والعقل أداة كمال المعرفة والحكم على الشرائع والعقائد والأحكام والتكاليف والأوامر والنواهي، والتمييز بين الحق والباطل والخير والشر، وفهم الحقائق ووعيها، وضبط النفس وحبسها عن الهوى، وحبس صاحبها عن التورط في المهالك (الماوردي، ١٤١٣ – ١٩٩٣). وقد اهتمت بهذا المكوّن دراسات عديدة، منها: (ميمني، ١٤٠٦ – ١٩٨٦ ؛ وقليوبي، ١٤٢٥ – ٢٠٠٤ ؛ وهندي، ١٤٢٩ – ٢٠٠٨ ؛ وأسرة، ١٤٣٠ – ٢٠٠٩).

وأما الروح فلها حالان: حالٌ إيماني تكون فيه زكية علوية محقّة تنعم بالاعتقادات الصحيحة وتنفع صاحبها في الدين والدنيا، وحال شيطاني نسبته إلى شرك أو فجور تخرج صاحبها عن حكم الكتاب وما جاء به الرسول – صلى الله عليه وسلم – وتردي بصاحبها (ابن قيم الجوزية، ١٤٠٢ – ١٩٨٢). وقد اهتمت بهذا المكوّن دراسات عديدة، منها: (الغامدي، ١٤١٣ – ١٩٩٣ ؛ وأبو صيام، ١٤١٤ – ١٩٩٤ ؛ والطريف، ١٤٢٩ – ٢٠٠٨).

وأما المكون الرابع فهو مكون الجسم: وهو يتكون من مكوّنين اثنين مكوّن داخلي (طاقة، ودوافع)، ومكوّن خارجي (حواس، وجوارح، وبدن). والجسم بهذين المكوّنين دليل واضح على حركية التربية الإسلامية ؛ فكما أنها تربية تهدف إلى بناء الإنسان من داخل ذاته بناءً متيناً يقينياً، فإنها تهدف أيضاً إلى أن تكون حركته ممارسة فعلية تطبيقية تتصل بهذا اليقين وليست حركة اضطراب وتقلّب أو تقليد، قال تعالى: ﴿إِنَّمَا ٱلْمُؤْمِنُونَ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ بِٱللَّهِ وَرَسُولِهِۦ ثُمَّ لَمْ يَرْتَابُوا۟ وَجَٰهَدُوا۟ بِأَمْوَٰلِهِمْ وَأَنفُسِهِمْ فِى سَبِيلِ ٱللَّهِ ۚ أُو۟لَٰٓئِكَ هُمُ ٱلصَّٰدِقُونَ﴾ [الحُجُرات:١٥]. لذلك فقد اهتمت التربية الإسلامية اهتماماً واضحاً بجميع مناشط الإنسان، سواء تلك التي ترتبط بعلاقته مع ربّه من حيث الإيمان الراسخ والاعتقاد الجازم واتّباع كل ما أمر به واجتناب كل ما نهى عنه. أم تلك التي ترتبط بعلاقته مع غيره من حيث التعاون مع الأفراد والجماعات في المجتمع، والبذل والعطاء في سبيل تطوّره وتنميته والمحافظة على ما فيه من قيم روحية ومادية حميدة، وخدمة الإنسانية بتحقيق أهدافها النبيلة وعدم معاداتها. أم تلك المناشط التي ترتبط بعلاقته مع نفسه من حيث تربية حواسه وجوارحه وبدنه وطاقاته ودوافعه. أم تلك التي ترتبط بعلاقته مع الكون من حيث توظيف طاقاته وقدراته

ومواهبه لعمارة الكون واستغلال ما فيه لترقية الحياة وتنميتها (را: عميرة، ١٤٠١ - ١٩٨١؛ وأبو العينين، د.ت). وفي الوقت نفسه، قرّرت التربية الإسلامية مسؤولية الإنسان عن كل هذه المناشط وما يتعلّق بها، ومن ذلك قول رسول الله - صلى الله عليه وسلم -: «لن تزول قدما عبدٍ يوم القيامة حتى يُسأل عن أربع: عن عمره فيم أفناه، وعن علمه ما فعل فيه، وعن ماله من أين اكتسبه وفيم أنفقه، وعن جسمه فيم أبلاه» (الترمذي، ١٣٩٥ - ١٩٧٥، ٦١٢/٥، رقم ٢٤١٧). لذلك، فقد رأى الباحثان أهمية تحديد مفاهيم التربية الجسمية تحديداً منهجياً دقيقاً، والعمل على تصنيفها بطريقة علمية منظّمة.

مشكلة البحث وأسئلته:

تحددت مشكلة البحث بالسؤالين الرئيسين التاليين:

- ما مستوى معرفة الطلاب المعلمين في جامعة جازان مفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنّة النبوية؟

- ما درجة قدرة الطلاب المعلمين في جامعة جازان على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنّة النبوية في ضوء مبدأ المسؤولية؟

يجيب الباحثان عن هذين السؤالين الرئيسين من خلال الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية:

السؤال الأول: ما مفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنّة النبوية التي يعرفها الطلاب المعلمون في جامعة جازان بدرجة كبيرة؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الطلاب المعلمين في جامعة جازان المتعلقة بمعرفتهم مفاهيم التربية الجسمية تعزى لتخصصاتهم الدراسية؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الطلاب المعلمين في جامعة جازان المتعلقة بمعرفتهم مفاهيم التربية الجسمية تعزى لتقديرات تحصيلهم الدراسي؟

السؤال الرابع: ما درجة قدرة الطلاب المعلمين في جامعة جازان على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنّة النبوية في ضوء مبدأ المسؤولية؟

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الطلاب المعلمين في جامعة جازان المتعلقة بقدرتهم على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية في ضوء مبدأ المسؤولية تعزى لتخصصاتهم الدراسية؟

السؤال السادس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الطلاب المعلمين في جامعة جازان المتعلقة بقدرتهم على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية في ضوء مبدأ المسؤولية تعزى لتقديرات تحصيلهم الدراسي؟

أهمية البحث:

تمثلت أهمية البحث الحالي في تمكنه من الإجابة عن أسئلته، بالإضافة إلى:

– إنه البحث الوحيد، بحدود علم الباحثين، الذي تمكّن من استنباط مفاهيم التربية الجسمية من السنّة النبوية، وكذلك تصنيفها في ضوء مبدأ المسؤولية.

– يتوقع أن تفيد نتائج البحث أفراد العينة في التعرّف على مستوى معرفتهم مفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنّة النبوية ودرجة قدرتهم على تصنيفها في ضوء مبدأ المسؤولية، ممّا يمكّنهم من التنبّه إليها في ممارساتهم.

– يتوقع أن تفيد نتائج البحث وكالة التخطيط والتطوير بوزارة التربية والتعليم ولجنة الخطط الدراسية والمناهج العلمية في كلية التربية بجامعة جازان في التنبّه إلى أهمية توظيف مفاهيم التربية الجسميّة في الكتب المدرسية والمقررات الدراسية ذات الصلة، وإحداث التوازن المعرفي فيها بين مكونات الطبيعة الإنسانية: القلب، والعقل، والروح، والجسم.

– تقديم أداة تتمتع بدرجة جيدة من الصدق والثبات يتوقع أن تفيد في إجراء بحوث تربوية أخرى ذات صلة.

أهداف البحث:

هدف هذا البحث إلى تحقيق ما يلي:

– تحديد مفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنّة النبوية التي يعرفها الطلاب المعلمون في جامعة جازان بدرجة كبيرة.

– التعرف على درجة قدرة الطلاب المعلمين في جامعة جازان على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنّة النبوية في ضوء مبدأ المسؤولية.

– الكشف عن الفروق الدالة إحصائياً بين متوسطات إجابات الطلاب المعلمين في جامعة جازان المتعلقة بمعرفتهم مفاهيم التربية الجسمية التي يمكن أن تُعزى إلى تخصصاتهم الدراسية وتقديرات تحصيلهم الدراسي.

– الكشف عن الفروق الدالة إحصائياً بين متوسطات إجابات الطلاب المعلمين في جامعة جازان المتعلقة بقدرتهم على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية في ضوء مبدأ المسؤولية التي يمكن أن تُعزى إلى تخصصاتهم الدراسية وتقديرات تحصيلهم الدراسي.

محددات البحث:

يمكن تعميم نتائج البحث الحالي في ضوء المحددات الثلاثة التالية:

– **عينة البحث:** هي الطلاب المعلمون في جامعة جازان الذين بمستوى السنة الرابعة، وأنهوا دراسة جميع مقررات الإعداد التربوي ومقررات الدراسات الإسلامية، وكانوا على مقاعد الدراسة خلال الفصل الأول من العام الجامعي ١٤٢٩ – ١٤٣٠هـ (٢٠٠٨ – ٢٠٠٩م).

– **أداة البحث:** هي من إعداد الباحثين لتقيس

مستوى معرفة الطلاب المعلمين في جامعة جازان مفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنّة النبوية ودرجة قدرتهم على تصنيفها في ضوء مبدأ المسؤولية.

– كتب السنّة: هي الكتب المسندة المشهورة التي اهتمت بذكر أقوال وأفعال النبي – صلى الله عليه وسلم – ورجع إليها الباحثان في استنباط مفاهيم التربية الجسمية، وهي: صحيح البخاري، وصحيح مسلم، وصحيح ابن حبان، ومسند الإمام أحمد، وسنن ابن ماجة، وسنن أبي داود، وسنن الترمذي، وسنن النسائي، ومسند أبي يعلى الموصلي.

مصطلحات البحث:

يعرّف الباحثان المصطلحات الواردة في عنوان البحث تعريفاً إجرائياً على النحو التالي:

– المستوى: تقدير إجابات الطلاب المعلمين في جامعة جازان المتعلقة بمعرفتهم مفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنة النبوية، وذلك بوضع إشارة (✓) في الاختيار الذي يمثّل وجهة نظر المجيب لكل فقرة في الأداة من بين ثلاثة خيارات: أوافق، غير متأكد، لا أوافق.

– الدرجة: تقدير إجابات الطلاب المعلمين في جامعة جازان المتعلقة بقدرتهم على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية في ضوء مبدأ المسؤولية، وذلك بوضع إشارة (✓) في الاختيار الذي يمثّل وجهة نظر المجيب لكل فقرة في الأداة من بين ثلاثة خيارات يُمثّل كل خيار منها أحد مجالات مبدأ المسؤولية: المسؤولية الفردية، والمسؤولية الاجتماعية، والمسؤولية الوظيفية.

– المعرفة: هي النتاج التعليمي التعلّمي الذي تمكّن الطلاب المعلمون في جامعة جازان من اكتسابه بعد دراستهم جميع مقررات الإعداد التربوي ومقررات الدراسات الإسلامية. ويمكن الكشف عن بعض جوانب هذا النتاج من خلال التعرّف إلى مفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنّة النبوية التي يعرفها هؤلاء الطلاب بدرجة كبيرة.

– الطالب المعلم: هو الطالب الذي يدرس أحد التخصصات الدراسية المعتمدة في أقسام كليات: التربية، والعلوم، والحاسب الآلي ونظم المعلومات، والآداب والعلوم الإنسانية بجامعة جازان التي يُعَدُّ الطلاب فيها لمهنة التدريس.

– جامعة جازان: إحدى الجامعات الحكومية بالمملكة العربية السعودية، والوحيدة بمنطقة جازان الواقعة جنوب غرب المملكة، وتضمّ حالياً ثماني كليات للبنين وست كليات للبنات، ويبلغ عدد الطلبة فيها حوالي (٢٠.٠٠٠) طالبٍ وطالبةٍ.

– مفاهيم التربية الجسميّة: هي المضامين الحركية الواردة في أقوال وأفعال النبي – صلى الله عليه وسلم – التي توجّه الفرد إلى اتباعها في ممارساته تجاه النفس والمجتمع والوظيفة.

– القدرة على التصنيف: هي إدراك الطلاب المعلمين في جامعة جازان وتمييزهم للسمة العامة التي يتصف بها كل مفهوم من مفاهيم التربية الجسمية

المستنبطة من السنة النبوية وتحديدها في أحد مجالات مبدأ المسؤولية.

- مبدأ المسؤولية: هو أحد مبادئ التربية الإسلامية الذي يشير إلى تحمّل الفرد التبعات المترتبة على ممارساته القولية والفعلية. وقد تحدّدت في هذا البحث بالأقوال والأفعال تجاه النفس والمجتمع والوظيفة التي استنبطت من السنّة النبوية.

الدراسات السابقة

بالرغم من الأهمية التي توليها التربية الإسلامية لتربية الجسم، إلا أن الدراسات ذات الصلة بهذا الموضوع تُعدّ قليلة جداً، حيث لم يعثر الباحثان، بحدود بحثهما وتقصيهما، إلا على أربع دراسات؛ فقد قامت أبو إسحق (١٤٠٨ - ١٩٨٨) بدراسة هدفت إلى بيان ما اشتمل عليه كتاب «الطب النبوي» لابن قيم الجوزية من توجيهات نبوية في تربية النشء فيما يتعلق بالناحية الجسمية. لتحقيق هذا الهدف استخدمت الدراسة المنهج الوصفي لتحليل نصوص الكتاب وبيان القواعد التي تسهم في تربية النشء من الناحية الجسمية. بيّنت نتائج الدراسة اهتمام كتاب الطب النبوي بتوجيه الفرد إلى العناية بنوعية الغذاء حرصاً على تكامل العناصر الغذائية التي يحتاج إليها في بناء جسمه ووقايته من الأمراض، وإلى تحقيق مطالبه الجنسية وإشباعها وفق الأسس التي حددها الإسلام، وإلى عدم إكراه المرضى على الطعام والشراب. كما بينت هذه النتائج حرص السنة النبوية على توجيه الفرد إلى ضرورة العناية بنظافة البدن والملبس والمسكن لما لها من أثر كبير في وقايته من الأمراض.

وقام القرشي (١٤١٣ - ١٩٩٣) بدراسة هدفت إلى الكشف عن جوانب تربية النبي - صلى الله عليه وسلم - لأصحابه في الكتاب والسنة. لتحقيق هذا الهدف استخدمت الدراسة المنهج التاريخي واعتمادها على دراسة الآيات القرآنية وكتب السنة النبوية. بيّنت نتائج الدراسة فيما يتعلق بتربية الجسم منهج الرسول - صلى الله عليه وسلم - في تربية أصحابه على حفظ الجسم وذلك من خلال بيان أهمية حفظ الجسم والاهتمام به ووقايته والمحافظة على سلامته كونه مبعث الطاقة والقوة لحمل التكاليف الربانية التي كلّف بها الإنسان في الحياة الدنيا. كما بيّنت هذه النتائج الطرق التي استخدمها - صلى الله عليه وسلم - في تربية أصحابه على حفظ الجسم، وهي: التغذية المتكاملة المتوازنة، ونظافة الجسم، والرياضة البدنية، والوقاية، والعلاج الطبي.

وقام موسى (١٤١٣ - ١٩٩٣) بدراسة هدفت إلى تحديد المسؤولية الجسدية في الإسلام. لتحقيق هذا الهدف استخدمت الدراسة المنهج التاريخي واعتمادها على دراسة الآيات القرآنية وكتب التفسير وكتب السنة النبوية. بيّنت نتائج الدراسة أن الجسد البشري مكرّم بتكريم الله سبحانه وتعالى للإنسان، فشرع له ما يحفظه

كتحريم الانتحار والتحذير من إيلامه، ووضع عقوبات رادعة كتشريع القصاص ودية الأعضاء، واستجاب لمتطلباته الفطرية. كما بيّنت هذه النتائج أن الإسلام حدد مسؤولية الأسرة عن الجسد، وذلك من حيث حسن اختيار الزوجين، وحفظ الجنين في بطن أمه، والإرضاع، والحضانة، والرعاية الصحية، وتأمين سلامة المنزل ودرء الخطر عنه. وحدد مسؤولية المجتمع عن الجسد، وذلك من حيث حفظه بالتربية الصحيحة، والحفاظ على البيئة، وإقامة الحدود الشرعية.

وقام الشهري (١٤٢٠ - ٢٠٠٠) بدراسة هدفت إلى تحديد المقومات الرئيسة للتربية الجسمية في الإسلام، وإلى التعرف على مدى توافر وتطبيق هذه المقومات لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدارس مكة المكرمة في ضوء عدد من المتغيرات. لتحقيق هذه الأهداف استخدمت الدراسة استبانة بلغت فقراتها (٨٣) فقرة توزعت على ستة مجالات، وطبّقت على عينة تكونت من (٤٢٦) طالباً. بيّنت نتائج الدراسة أن مقومات التربية الجسمية في الإسلام تتمثل في (٦) مقومات هي: التغذية الصحية، والنظافة الوقائية، والتداوي والعلاج، والنوم والراحة، والتربية البدنية والأنشطة الرياضية، والعادات الصحية. وأن هذه المقومات متوافرة لدى أفراد العينة بدرجة عالية، لكن هذا التوافر جاء متفاوتاً بين مقوم وآخر، أعلاه المقوم الثاني «النظافة الوقائية» وأدناه المقوم الخامس «التربية البدنية والأنشطة الرياضية». كما بيّنت هذه النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر وتطبيق مقومات التربية الجسمية تعزى إلى متغير موقع المدرسة لصالح الطلاب في المدارس داخل المدينة وإلى متغير نوع المبنى المدرسي لصالح الطلاب في المدارس التي لها مبانٍ حكومية. في حين بيّنت هذه النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر وتطبيق مقومات التربية الجسمية تعزى إلى مستوى تعليم الأب أو مستوى تعليم الأم.

بمقارنة البحث الحالي بالدراسات السابقة تبين ما يلي:

- اتفق البحث الحالي مع دراسة الشهري (١٤٢٠ - ٢٠٠٠) في أنهما أجريا بالبيئة السعودية، لكنهما اختلفا في الحدود المكانية، حيث كانت حدود دراسة الشهري المدارس المتوسطة بمدينة مكة المكرمة، في حين كانت حدود البحث الحالي جامعة جازان. واختلف البحث الحالي عن جميع الدراسات السابقة في الحدود الزمانية، حيث أجريت آخر الدراسات السابقة عام (١٤٢٠هـ - ٢٠٠٠م).

- اتفق البحث الحالي مع دراسة الشهري (١٤٢٠ - ٢٠٠٠) في أنهما الوحيدان اللذان تم تطبيقهما ميدانياً.

- انفرد البحث الحالي عن الدراسات السابقة في أن أفراد عينته كانوا بمستوى التعليم الجامعي والذين تمثلوا بالطلاب في الأقسام التي تُعِدُّ لمهنة التدريس بكليات التربية والعلوم والحاسب الآلي ونظم المعلومات والآداب والعلوم الإنسانية بجامعة جازان.

– انفرد البحث الحالي في أن فقرات أداته كلها مستنبطة من السنّة النبوية، وفي مجالات الأداة ومنهج تصنيف فقراتها.

الطريقة والإجراءات

منهج البحث:

استخدم البحث الحالي المنهج التاريخي والمنهج الوصفي كونهما من أكثر مناهج البحث ملاءمة لطبيعته، وقد تمثلت الإفادة منهما في الجوانب التالية:

– تحديد مفاهيم التربية الجسمية في أقوال وأفعال رسول الله – صلى الله عليه وسلم – الواردة بكتب السنّة المسندة المشهورة.

– تحديد مفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنة النبوية التي يعرفها الطلاب المعلمون في جامعة جازان.

– التعرف على درجة قدرة الطلاب المعلمين في جامعة جازان على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنة النبوية في ضوء مبدأ المسؤولية.

– الكشف عن الفروق الدالة إحصائياً بين متوسطات إجابات الطلاب المعلمين في جامعة جازان المتعلقة بمعرفتهم مفاهيم التربية الجسمية التي يمكن أن تعزى إلى متغيرات البحث.

– الكشف عن الفروق الدالة إحصائياً بين متوسطات إجابات الطلاب المعلمين في جامعة جازان المتعلقة بقدرتهم على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية في ضوء مبدأ المسؤولية التي يمكن أن تعزى إلى متغيرات البحث.

عينة البحث:

تكوّنت عينة البحث الحالي من (٢٦٨) طالباً معلماً في أقسام كليات: التربية، والعلوم، والحاسب الآلي ونظم المعلومات، والآداب والعلوم الإنسانية بجامعة جازان، التي تُعِدُّ الطلاب فيها لمهنة التدريس، أي ما نسبته (٦٥٪) تقريباً من مجموع الطلاب المعلمين الذين بمستوى السنة الرابعة وأنهوا دراسة جميع مقررات الإعداد التربوي ومقررات الدراسات الإسلامية والبالغ عددهم (٤١٧) طالباً معلماً كانوا على مقاعد الدراسة خلال الفصل الأول من العام الجامعي ١٤٢٩ – ١٤٣٠هـ (٢٠٠٨ – ٢٠٠٩م)، وقد تم اختيار أفراد هذه العينة بالطريقة العشوائية، وتوزعت حسب متغيرات البحث كما في جدول (١):

الجدول رقم (١). توزيع أفراد العينة حسب متغيرات البحث.

المتغير	التخصص الدراسي						تقدير التحصيل الدراسي				المجموع
	العلوم	الرياضيات	الحاسب الآلي	دراسات قرآنية	لغة عربية	لغة إنجليزية	ممتاز	جيد جداً	جيد	مقبول	
العدد	٦٤	٥٢	٤٥	٢٤	٦٩	١٤	١٨	١٣٤	١٠٧	٩	٢٦٨

أداة البحث:

استخدم البحث الحالي استبانة أعدّها الباحثان وفق الخطوات التالية:

- حصر أقوال وأفعال رسول الله – صلى الله عليه وسلم – المتضمنة توجيهات حركية وترتبط بتربية مكون الجسم.
- تحديد المفهوم أو المفاهيم التي يتضمنها كل قول أو فعل لرسول الله – صلى الله عليه وسلم –.
- استبعاد كل مفهوم من المفاهيم المستنبطة من أقوال وأفعال رسول الله – صلى الله عليه وسلم – إذا كان له ارتباط أكثر وضوحاً بأحد مكوّنات الطبيعة الإنسانية الأساسية الأخرى: القلب، والعقل، والروح. وذلك في ضوء نتائج الصدق الظاهري للأداة.
- انتقاء دليل واحد من بين مجموع أقوال وأفعال رسول الله – صلى الله عليه وسلم – على كل مفهوم من المفاهيم، إلا إذا اشتمل المفهوم الرئيس على مفاهيم فرعية تدخل فيه.
- إذا كان دليل المفهوم قد ورد في الصحيحين أو في أحدهما وفي كتب السنة الأخرى فقد اقتُصر الاستدلال على ما ورد في الصحيحين أو في أحدهما.

وقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (٧٤) فقرة، كل فقرة منها تمثّل مفهوماً من مفاهيم التربية الجسمية، وتوزعت في ضوء مبدأ المسؤولية إلى ثلاثة مجالات:

- مجال المسؤولية الفردية، وتكوّن من (٣٩) مفهوماً تمثّلت في الفقرات: ١، ٤، ٥، ٦، ١٠، ١٢، ١٣، ١٦، ١٧، ٢٠، ٢٣، ٢٤، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٤، ٣٧، ٣٩، ٤٠، ٤١، ٤٢، ٤٤، ٤٥، ٤٧، ٤٨، ٤٩، ٥٠، ٥١، ٥٢، ٥٣، ٥٦، ٥٧، ٦٣، ٦٨، ٧٠، ٧٢، ٧٤.
- مجال المسؤولية الاجتماعية، وتكوّن من (٢٧) مفهوماً تمثلت في الفقرات: ٣، ٧، ٨، ٩، ١١، ١٤، ١٨، ١٩، ٢١، ٢٢، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٣٣، ٣٥، ٣٨، ٤٣، ٤٦، ٥٥، ٥٨، ٥٩، ٦٢، ٦٤، ٦٥، ٦٧، ٧١، ٧٣.
- مجال المسؤولية الوظيفية، وتكوّن من (٨) مفاهيم تمثلت في الفقرات: ٢، ١٥، ٣٦، ٥٤، ٦٠، ٦١، ٦٦، ٦٩.

نُظّمت هذه الاستبانة في جزأين، اشتمل الجزء الأول على هدف البحث وطبيعته وطريقة الإجابة عن فقرات الاستبانة والمعلومات اللازمة عن أفراد العينة. أما الجزء الثاني فقد اشتمل على مقياس معرفة مفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنّة النبوية الذي أعدّه الباحثان لقياس مستوى معرفة الطلاب المعلمين في جامعة جازان هذه المفاهيم، حيث يجيب أفراد العينة في الخيار المناسب من بين الخيارات الثلاثة التي على يمين الفقرات، والتي خُصِّصَ كل منها لإجابة محدّدة من بين هذه الخيارات: أوافق، غير متأكد، لا أوافق. كما اشتمل الجزء الثاني على مقياس القدرة على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنّة النبوية في

ضوء مبدأ المسؤولية الذي أعدّه الباحثان لقياس درجة قدرة الطلاب المعلمين في جامعة جازان على تصنيف هذه المفاهيم، حيث يجيب أفراد العينة في الخيار المناسب من بين الخيارات الثلاثة التي على يسار الفقرات، والتي خُصِّصَ كل منها لمجال من المجالات الثلاثة لمبدأ المسؤولية: المسؤولية الفردية، المسؤولية الاجتماعية، المسؤولية الوظيفية.

صدق الأداة:

تمّ التحقق من الصدق الظاهري للأداة من خلال التحقق من دقة استنباط مفاهيم التربية الجسمية من أقوال وأفعال رسول الله – صلى الله عليه وسلم –، وذلك من خلال العودة إلى ستة من شروح كتب السنّة النبوية التي وردت فيها المفاهيم المستنبطة، وهي: فتح الباري بشرح صحيح البخاري (١٤٢٥ – ٢٠٠٤)، وشرح صحيح مسلم (١٤٢٧ – ٢٠٠٦)، وشرح سنن ابن ماجة (د.ت)، وعون المعبود شرح سنن أبي داود (١٤١٨ – ١٩٩٨)، وتحفة الأحوذي بشرح جامع الترمذي (١٤٢٥ – ٢٠٠٤)، وشرح السيوطي لسنن النسائي (١٤١٥ – ١٩٩٥). كما تمّ التحقق من الصدق الظاهري للأداة من خلال تقديمها في صورتها الأولية التي تكونت من (٩٧) مفهوماً مقرونة بأدلتها إلى (١٢) اثني عشر محكماً متخصصاً في أصول التربية والسنة وعلومها والقياس والتقويم: ستة منهم في جامعة جازان بالسعودية، وستة في جامعة اليرموك بالأردن، من ذوي الخبرة والكفاءة، وذلك بهدف التعرف على آرائهم ومقترحاتهم في أداة البحث من حيث دقة الاستنباط، ودقة التصنيف، ووضوح الفقرة ودقة صياغتها، وانتماء كل فقرة للمجال الذي صنفت فيه. وقد أخذ الباحثان بتعديلات المحكمين والتي تمثلت بدمج (١٨) مفهوماً، وحذف (٧) مفاهيم لارتباطها أكثر بأحد مكوّنات الطبيعة الإنسانية الأساسية الأخرى العقل والقلب والروح، وإعادة صياغة مفهومين مركبين ليكونا (٤) مفاهيم. وقد اعتبر اتفاق (٨٥٪) من المحكمين على صلاحية الفقرة شرطاً لاعتمادها. لتتكون الأداة بذلك في صورتها النهائية من (٧٤) فقرة.

وللتحقق من الاتساق الداخلي لمقياس معرفة مفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنة النبوية تمّ حساب معاملات الارتباط بين الدرجات المتحققة على المقياس ككل ومجالاته الثلاثة ومعاملات ارتباط المجالات بعضها ببعض، وهو ما يوضحه جدول (٢):

الجدول رقم (٢). قيم معاملات الارتباط بين الدرجات المتحققة على مقياس معرفة مفاهيم التربية الجسمية ومجالاته الثلاثة.

المجال	الأول	الثاني	الثالث	الكلي
الأول	–	٠,٨٠٩ *	٠,٦٦٠ *	٠,٩٦٤ *
الثاني		–	٠,٦٤٥ *	٠,٩٢٤ *
الثالث			–	٠,٧٥٨ *

يتضح من جدول (٢) أن قيم معاملات الارتباط قيم دالة إحصائياً.

وللتحقق من الاتساق الداخلي لمقياس القدرة على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنة النبوية في ضوء مبدأ المسؤولية تمّ حساب معاملات الارتباط بين الدرجات المتحققة على المقياس ككل ومجالاته الثلاثة ومعاملات ارتباط المجالات بعضها ببعض، وهو ما يوضحه جدول رقم (٣):

الجدول رقم (٣). قيم معاملات الارتباط بين الدرجات المتحققة على مقياس القدرة على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية ومجالاته الثلاثة.

المجال	الأول	الثاني	الثالث	الكلي
الأول	—	٠,٧٦٥*	٠,٧٧٤*	٠,٨١٥*
الثاني		—	٠,٧٨٦*	٠,٨١٠*
الثالث			—	٠,٧٩١*

يتضح من جدول (٣) أن قيم معاملات الارتباط قيم دالة إحصائياً.

ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات مقياس معرفة مفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنة النبوية ككل وكل مجال من مجالاته تم حساب معامل ألفا–كرونباخ، وهو ما يوضحه جدول (٤):

الجدول رقم (٤). قيم معامل ألفا – كرونباخ للدرجات المتحققة على مجالات مقياس معرفة مفاهيم التربية الجسمية وللدرجة الكلية للمقياس.

الرقم	المجال	عدد الفقرات	معامل ألفا – كرونباخ
١	المفاهيم الجسمية الفردية	٣٩	٠,٨٩٨٦
٢	المفاهيم الجسمية الاجتماعية	٢٧	٠,٨٧١١
٣	المفاهيم الجسمية الوظيفية	٨	٠,٨٤٧٢
	الدرجة الكلية للمقياس	٧٤	٠,٩٤٠٤

يتضح من جدول (٤) أن مقياس معرفة مفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنة النبوية يتمتع بمعامل ثبات مرتفع إحصائياً، مما يعني قدرته على تحقيق الأهداف المرجوّة.

وللتحقق من ثبات مقياس القدرة على تصنيف المفاهيم الجسمية المستنبطة من السنة النبوية في ضوء مبدأ المسؤولية ككل وكل مجال من مجالاته تم حساب معامل ألفا – كرونباخ، وهو ما يوضحه جدول (٥):

الجدول رقم (٥). قيم معامل ألفا – كرونباخ للدرجات المتحققة على مجالات مقياس القدرة على تصنيف المفاهيم الجسمية وللدرجة الكلية للمقياس.

الرقم	المجال	عدد الفقرات	معامل ألفا – كرونباخ
١	مفاهيم المسؤولية الفردية	٣٩	٠,٨٢٤٢
٢	مفاهيم المسؤولية الاجتماعية	٢٧	٠,٧٣٨٩
٣	مفاهيم المسؤولية الوظيفية	٨	٠,٧٢٩٤
	الدرجة الكلية للمقياس	٧٤	٠,٨٦٩٩

يتضح من جدول (٥) أن مقياس القدرة على تصنيف المفاهيم الجسمية المستنبطة من السنة النبوية في ضوء مبدأ المسؤولية يتمتع بمعامل ثبات مرتفع إحصائياً، مما يعني قدرته على تحقيق الأهداف المرجوة.

تصميم البحث

متغيرات البحث:

تكون البحث الحالي من متغيرين مستقلين ومتغيرين تابعين، وذلك كما يلي:

١. المتغيران المستقلان، وهما:

- التخصص الدراسي: وله ستة مستويات: العلوم، والرياضيات، والحاسب الآلي، والدراسات القرآنية، واللغة العربية، واللغة الإنجليزية.

- تقدير التحصيل الدراسي: وله أربعة مستويات: ممتاز، وجيد جداً، وجيد، ومقبول.

٢. المتغيران التابعان، وهما:

- تقدير الطلاب المعلمين في جامعة جازان لمستوى معرفتهم مفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنة النبوية.

- تقدير الطلاب المعلمين في جامعة جازان لدرجة قدرتهم على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنة النبوية في ضوء مبدأ المسؤولية.

جمع بيانات البحث:

جُمعت بيانات البحث الحالي من الطلاب المعلمين أفراد العينة أثناء تواجدهم في القاعات الدراسية خلال الفترة ٢٥ – ١٤٢٩/١٠/٢٩هـ (٢٥ – ٢٩/١٠/ ٢٠٠٨م) من الفصل الأول للعام الجامعي ١٤٢٩ – ١٤٣٠هـ (٢٠٠٨ – ٢٠٠٩م)، وذلك بالتعاون مع الزملاء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية.

المعالجة الإحصائية:

استخدمت في البحث الحالي المعالجات الإحصائية التالية:

- الوزن النسبي للتكرارات للإجابة عن السؤال الأول المتعلق بتحديد مفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنّة النبوية التي يعرفها الطلاب المعلمون في جامعة جازان بدرجة كبيرة. وللوصول إلى بيانات وصفية صُنّفت إجابات أفراد العينة وفق ثلاثة مستويات: (١,٧٥ – ٣) معرفة بدرجة كبيرة، و(١ – ١,٧٤) معرفة بدرجة متوسطة، (أقل من ١) معرفة بدرجة قليلة.

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي (One – Way ANOVA) للإجابة عن السؤالين الثاني والثالث المتعلقين بالفروق الدالة إحصائياً بين متوسطات الإجابات على مقياس معرفة مفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنة النبوية وفقاً لمتغيرات البحث. وللإجابة عن السؤالين الخامس والسادس المتعلقين بالفروق الدالة إحصائياً بين متوسطات الإجابات على مقياس القدرة على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنة النبوية في ضوء مبدأ المسؤولية وفقاً لمتغيرات البحث.

- التكرارات والنسبة المئوية للإجابة عن السؤال الرابع المتعلق بدرجة القدرة على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنّة النبويّة في ضوء مبدأ المسؤولية. وللوصول إلى بيانات وصفية صُنّفت إجابات أفراد العينة وفق ثلاثة مستويات: (أكثر من ٦٦,٦) قدرة بدرجة كبيرة، و(٣٣,٣ –

٦٦,٦) قدرة بدرجة متوسطة ، (أقل من ٣٣,٣) قدرة بدرجة قليلة.

- المقارنات البعدية باستخدام طريقة شفيه (Scheffe) للإجابة عن السؤال الثاني فيما يتعلق بدلالة الفروق بين متوسطات الإجابات على مقياس معرفة مفاهيم التربية الجسمية وفقاً لمتغير التخصص الدراسي.

نتائج البحث ومناقشتها

أولاً: نتائج السؤال الأول: ما مفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنّة النبوية التي يعرفها الطلاب المعلمون في جامعة جازان بدرجة كبيرة؟ ومناقشتها.

للإجابة عن هذا السؤال تمّ استخراج الوزن النسبي لتكرارات إجابات الطلاب المعلمين في جامعة جازان على المقياس الذي أعده الباحثان لقياس مستوى معرفة مفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنة النبوية ، وجدول (٦) يوضح مفاهيم التربية الجسمية التي يعرفها الطلاب المعلمون في جامعة جازان بدرجة كبيرة من بين هذه المفاهيم:

الجدول رقم (٦). الوزن النسبي لتكرارات إجابات أفراد العينة على مقياس معرفة مفاهيم التربية الجسمية والتي يعرفونها بدرجة كبيرة مرتبة تنازلياً.

رقم الفقرة	المفهوم	نوع المفهوم	الوزن النسبي	الرتبة
٤٤	الحرص على تقويم الجسم	فردي	٢,٣٥	١
١٥	اجتناب العجز والكسل	وظيفي	٢,٢٦	٢
٢٤	اجتناب وصل المرأة لشعرها أو لشعر غيرها	فردي	٢,١٣	٣
٥٢	حفظ اليد من الإيذاء	فردي	٢,١٢	٤
٢٣	اجتناب وشم المرأة لجسمها أو لجسم غيرها	فردي	٢,١٠	٥
٤٨	حفظ الرِّجْل من المشي بها إلى الحرام	فردي	٢,٠٢	٦
٦١	الكسب من عمل اليد	وظيفي	٢,٠٢	٦
٧٤	وقاية النفس من الأمراض	فردي	١,٩٧	٨
٥٣	ستر العورة	فردي	١,٩٦	٩
٢	إتقان العمل	وظيفي	١,٨٨	١٠
٧٣	وقاية المجتمع من الأمراض	اجتماعي	١,٨٨	١٠
٤٧	حفظ البطن من أكل الحرام	فردي	١,٨٧	١٢
٤٢	التطهر حكماً	فردي	١,٨٥	١٣
٥٤	السعي في طلب الرزق	وظيفي	١,٨٥	١٣
٦٣	اجتناب لبس الحرام من الملابس والزينة	فردي	١,٨٥	١٣
٣٦	البكور في الخروج للعمل	وظيفي	١,٨٤	١٦
٦٩	المشاركة في إعمار الكون	وظيفي	١,٨٤	١٦

تابع. الجدول رقم (٦).

رقم الفقرة	المفهوم	نوع المفهوم	الوزن النسبي	الرتبة
٧٠	وجوب الأكل والشرب باليمين	فردي	١,٨٣	١٨
٥١	حفظ الجسم من إلحاق المشقة به	فردي	١,٨٢	١٩
٦٢	كف الأذى	اجتماعي	١,٨٢	١٩
٤٩	حفظ الفرج	فردي	١,٨١	٢١
٦٠	القيام بمتطلبات الوظيفة	وظيفي	١,٨١	٢١
١٦	اجتناب اللمس الحرام	فردي	١,٧٩	٢٣
٣٥	إماطة الأذى عن الطريق	اجتماعي	١,٧٩	٢٣
٣٧	التداوي بالأدوية المشروعة	فردي	١,٧٨	٢٥
١٢	اجتناب التشبّه بالنساء وتشبّه النساء بالرجال	فردي	١,٧٦	٢٦
٤٥	الحرص على علاج الشهوة الجنسية	فردي	١,٧٦	٢٦
٦٧	المحافظة على النسل	اجتماعي	١,٧٥	٢٨

يشير جدول (٦) إلى أن الطلاب المعلمين في جامعة جازان يعرفون بدرجة كبيرة (٢٨) مفهوماً من بين (٧٤) مفهوماً للتربية الجسمية، وعلى النحو التالي:

- (١٧) مفهوماً جسمياً فردياً، أي ما نسبته (٦١٪) تقريباً من المفاهيم التي يعرفونها بدرجة كبيرة، و(٤٤٪) تقريباً من المفاهيم الفردية ككل.
- (٤) مفاهيم جسمية اجتماعية، أي ما نسبته (١٤٪) تقريباً من المفاهيم التي يعرفونها بدرجة كبيرة، و(١٥٪) تقريباً من المفاهيم الاجتماعية ككل.
- (٧) مفاهيم جسمية وظيفية، أي ما نسبته (٢٥٪) من المفاهيم التي يعرفونها بدرجة كبيرة، و(٨٨٪) تقريباً من المفاهيم الوظيفية ككل.

يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن تراكم النتاج المعرفي لدى الطلاب المعلمين في جامعة جازان يصنّف المفاهيم الـ (٢٨) بوضوح على أنها مفاهيم للتربية الجسمية. لكن النتاج المعرفي هذا لدى الطلاب أنفسهم قد يصنّف بقية المفاهيم على أنها مفاهيم ترتبط بالمكونات الأخرى: القلب والعقل والروح، مما أدى إلى ضعف وضوح التصوّر الذهني المتعلق بارتباط هذه المفاهيم بمكون الجسم لديهم. وهذا قد يُشير إلى تقصير الكتب المدرسية بمراحل التعليم العام والمقررات الدراسية بالمرحلة الجامعية من حيث اهتمامها بإحداث التوازن في توزيع التركيز المعرفي بين مكونات الطبيعة الإنسانية.

أما فيما يتعلق بالتفاوت في نسبة معرفة المفاهيم وفق مجالاتها فيمكن أن يعزى ذلك إلى تقصير المعلم أو عضو هيئة التدريس في القيام بتوضيح الخصائص المميزة للمفاهيم المضمّنة في الكتب المدرسية أو في المقررات الدراسية وبيان طبيعتها الحركية، حتى صار الطلاب يعرفون أن هذه المفاهيم هي واجبة الاعتقاد أو الإيمان بها أكثر من إدراكهم للعلاقة الارتباطية بين

الاعتقاد أو الإيمان بهذه المفاهيم وممارستها، خاصة المفاهيم الاجتماعية التي لا يعرف الطلاب منها بدرجة كبيرة سوى أربعة مفاهيم فقط من بين (٢٧) مفهوماً جسمياً اجتماعياً؛ فحركية التربية الإسلامية تعني الممارسة الفعلية التطبيقية للاعتقاد أو للإيمان في المناشط كلها ومنها تلك التي ترتبط بعلاقة الإنسان مع غيره.

أما فيما يتعلق بضعف نسبة معرفة الطلاب المعلمين للمفاهيم الجسمية الاجتماعية قياساً بمعرفتهم المفاهيم الفردية والوظيفية فقد يُشير ذلك إلى قيام المعلم أو عضو هيئة التدريس بتحفيز الطلاب على الارتقاء بأنفسهم وعلى التطلّع إلى مستقبلهم الوظيفي والنهوض بأدواره المهنية بدرجة أكبر من تحفيزهم على الاهتمام بعلاقاتهم الاجتماعية. وهذا أدى إلى ارتفاع مفهوم الذات ومستوى العناية بها لدى الطلاب المعلمين، وانخفاض مستوى اهتمامهم وعنايتهم بالتواصل الاجتماعي وممارسة أنشطته. مما ينبئ بحصول مشكلات سلوكية قد تقع لهم عند تفاعلهم مع الآخرين من جهة، وتأثّر اللغة الاستقبالية والتعبيرية لديهم من جهة أخرى. كما أنهم بذلك قد يفتقدون إلى التوجيه الذي يمكّنهم من التمييز بين الصواب والخطأ، ومن القدرة على الحكم على تصرفات الآخرين وسلوكياتهم (الخرابشة، ١٤٢٨ — ٢٠٠٧). وهذا يشير إلى انخفاض المهارات الاجتماعية لديهم. مما يعني انخفاض القدرة على التعامل الجيد والفعّال مع الآخرين (Dulewics and Higgs, 1999). كما يشير إلى انخفاض الذكاء الاجتماعي لديهم. مما يعني صعوبة التعامل مع الآخرين والتواصل معهم بسهولة ويسر (Fitness, 2001). وقد أكّد جولمان (Goleman, 2000) أن انخفاض المهارات الاجتماعية لدى الفرد ليس في صالح تفكيره أو نجاحه في تفاعلاته المهنية أو اتزانه الاجتماعي، ويجعله يستغرق في القلق غير راضٍ عن نفسه وعن الآخرين وعن مجتمعه، وتكون قدرته على الالتزام بالقضايا وتحمّل المسؤولية ضعيفة.

أما فيما يتعلق بارتفاع نسبة معرفة الطلاب المعلمين للمفاهيم الجسمية الوظيفية قياساً بمعرفتهم المفاهيم الفردية والاجتماعية فقد يُشير ذلك إلى حالة من القلق والخوف من المستقبل لديهم. حيث أكّد الحاميد والسفاسفه (١٤٢٨ — ٢٠٠٧) أن أهم العوامل المرتبطة بالقلق هو سعي الفرد إلى إيجاد مغزى لحياته أو هدف محدد لوجوده.

ثانياً: نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الطلاب المعلمين في جامعة جازان المتعلقة بمعرفتهم مفاهيم التربية الجسمية تعزى لتخصصاتهم الدراسية؟ ومناقشتها.

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات الطلاب المعلمين في جامعة جازان على مقياس معرفة مفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنة النبوية عند تصنيف إجاباتهم وفقاً لتخصصاتهم الدراسية، وقد جاءت النتائج كما في جدول (٧):

الجدول رقم (٧). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابات على مقياس معرفة مفاهيم التربية الجسمية وفقاً للتخصص الدراسي.

التخصص الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العلوم	٦٤	١٨,٦٦	١٢,١٩٨
الرياضيات	٥٢	٢٠,٥٠	١٣,٤٨٦
الحاسب الآلي	٤٥	١٦,٠٧	٩,٧٧٨
الدراسات القرآنية	٢٤	٢١,٠٤	١٣,٣٣٧
اللغة العربية	٦٩	٢٠,٩٣	١٦,٤١٨
اللغة الإنجليزية	١٤	٣٠,٣٦	١٥,٩٥٥

يلاحظ من النتائج في جدول (٧) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات الإجابات على مقياس معرفة مفاهيم التربية الجسمية تعزى للتخصص الدراسي، ولمعرفة دلالة هذه الفروق تم إجراء تحليل التباين الأحادي (One – Way ANOVA)، وجدول (٨) يوضح نتائج هذا التحليل:

الجدول رقم (٨). نتائج تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات الإجابات على مقياس معرفة مفاهيم التربية الجسمية وفقاً للتخصص الدراسي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	٢٤١١,٩١٩	٥	٤٨٢,٣٨٤	٢,٦٠١*	٠,٠٢٦
داخل المجموعات	٤٨٥٨٥,٠٤٧	٢٦٢	١٨٥,٤٣٩		
الكلي	٥٠٩٩٦,٩٦٦	٢٦٧			

يتضح من نتائج تحليل التباين الأحادي في جدول (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الإجابات على مقياس معرفة مفاهيم التربية الجسمية تعزى للتخصص الدراسي، حيث بلغت قيمة «ف» المحسوبة (٢,٦٠١) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥). ولمعرفة مصدر هذه الفروق تم إجراء المقارنات البعدية باستخدام طريقة شفيه (Scheffe)، وقد جاءت النتائج كما في جدول (٩):

الجدول رقم (٩). نتائج المقارنات البعدية باستخدام طريقة (شفيه) لمعرفة مصدر الفروق بين متوسطات الإجابات على مقياس معرفة مفاهيم التربية الجسمية وفقاً للتخصص الدراسي.

التخصص	العلوم	الرياضيات	الحاسب الآلي	الدراسات القرآنية	اللغة العربية	اللغة الإنجليزية
العلوم	–	-١,٨٤	٢,٥٩	-٢,٣٩	-٢,٢٧	-١١,٧٠*
الرياضيات		–	٤,٤٣	-٠,٥٤	-٠,٤٣	-٩,٨٦
الحاسب الآلي			–	-٤,٩٨	-٤,٨٦	-١٤,٢٩*
الدراسات القرآنية				–	٠,١١	-٩,٣٢
اللغة العربية					–	-٩,٤٣
اللغة الإنجليزية						–

يتبيّن من نتائج المقارنات البعدية في جدول (٩) أن مصدر الفروق الدالة إحصائياً كانت بين متوسطات إجابات الطلاب المعلمين في (تخصص العلوم) و(تخصص اللغة الإنجليزية)، وبين متوسطات إجابات الطلاب المعلمين في (تخصص الحاسب الآلي) و(تخصص اللغة الإنجليزية)، وقد جاءت لصالح الطلاب المعلمين في تخصص اللغة الإنجليزية. في حين يتبيّن عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند إجراء المقارنات بين بقية المتوسطات.

هذه النتيجة تعني أن مفاهيم التربية الجسمية بوجه عام كانت أكثر وضوحاً لدى الطلاب في تخصص اللغة الإنجليزية مقارنة بالطلاب المعلمين في التخصصات الأخرى عامة، وفي تخصص العلوم وتخصص الحاسب الآلي خاصة. ويمكن أن يُعزى ذلك إلى عوامل ثلاثة، مجتمعة أو منفردة، هي:

- أن جامعة جازان تتّبع في قبول الطلاب المعلمين بتخصص اللغة الإنجليزية إجراءات خاصة. فهي لا تكتفي بمعيار المعدّل في الثانوية العامة والنسبة الموزونة، وإنما تعقد لهم اختبارات «تحريرية وشفهية». مما يُسهم في انتقاء طلاب يختزنون مجموعة جيدة من الكلمات المترابطة جعلتهم يعرفون مفاهيم التربية الجسمية بدرجة أكبر من غيرهم في التخصصات الأخرى. حيث يؤكد (روبرت جانييه) على أن استيعاب المفاهيم يكون بصورة جيدة عندما يكون لدى الطالب مجموعة جيدة من الكلمات المترابطة (القضاة والترتوري، ١٤٢٧ – ٢٠٠٦).

- أن الخطة الدراسية لقسم اللغة الإنجليزية تتضمن مما تتضمنه أربعة مقررات تدرّس وفق المنهج التكاملي، هي (الكتابة، والقراءة، والاستماع، والمحادثة)، فكل مقرر منها له أربعة مستويات، كل مستوى لكل مقرر يدرّس في كل فصل دراسي بالتزامن مع ما يناظره من حيث المستوى من المقررات الثلاثة الأخرى. والمراجع المعتمدة فيها عبارة عن سلسلة تهتم بالمهارات الفردية والاجتماعية والوظيفية بغض النظر عن مصدرها. وكل مستوى لكل مقرر يؤكد على مهارات المستوى السابق من المقرر نفسه، لكن بتركيز أكبر وأوسع. مما يُسهم في ارتفاع مستوى معرفة الطلاب المعلمين بتخصص اللغة الإنجليزية المفاهيم بدرجة أكبر من غيرهم. حيث يُشير (برونر) إلى أن اللغة والرموز تُسهم في تعرّف الفرد وتعلّمه للمفاهيم (جابر، ١٤١٤ – ١٩٩٤)، ويؤكد قطامي وعدس (١٤٢٣ – ٢٠٠٢) على أنه عندما يقوم الرمز مقام مجموعة من الأشياء والحوادث التي لها صفات مشتركة فإنه يشير إلى مفهوم، وأن امتلاك اللغة يساعد الفرد في التعامل مع مختلف المفاهيم.

- أن أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة الإنجليزية، حسب اطلاع الباحثين، يستخدمون الأسلوب غير المباشر«التعليم المتركز حول المتعلّم؛ كالتعلّم الفردي والتعلّم التعاوني» في تدريس مقررات التخصص. وهذا الأسلوب يسهم بشكل كبير في إثارة

التفكير لدى الطلاب، ويتيح أمامهم فرصاً حقيقية للمشاركة الفاعلة وحرية السؤال، مما يؤدي إلى زيادة فرص اكتساب المهارات. كما يؤدي إلى زيادة دافعيتهم للعمل العقلي، وبالتالي ارتفاع مستوى عمليات التفكير ليصل بهم إلى المستويات العليا: التحليل والتركيب والتقويم. وهذا قد يعني أن أسلوب التدريس غير المباشر يُسهم في جعل الطلاب المعلمين في تخصص اللغة الإنجليزية يعرفون مفاهيم التربية الجسمية بدرجة أكبر من غيرهم في التخصصات الأخرى.

ثالثاً: نتائج السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الطلاب المعلمين في جامعة جازان المتعلقة بمعرفتهم مفاهيم التربية الجسمية تعزى لتقديرات تحصيلهم الدراسي؟ ومناقشتها.

للإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات الطلاب المعلمين في جامعة جازان على مقياس معرفة مفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنة النبوية عند تصنيف إجاباتهم وفقاً لتقديرات تحصيلهم الدراسي، وقد جاءت النتائج كما في جدول (١٠):

الجدول رقم (١٠). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابات على مقياس معرفة مفاهيم التربية الجسمية وفقاً لتقديرات التحصيل الدراسي.

تقديرات التحصيل الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ممتاز	١٨	٢١,٠٦	١٦,٨٥٤
جيد جداً	١٣٤	٢٠,٢٧	١٣,٢٠٠
جيد	١٠٧	١٩,٩٥	١٤,٤٨٢
مقبول	٩	١٤,١١	٧,٢٥٣

يلاحظ من النتائج في جدول (١٠) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات الإجابات على مقياس معرفة مفاهيم التربية الجسمية تعزى لتقديرات التحصيل الدراسي، ولمعرفة دلالة هذه الفروق تم إجراء تحليل التباين الأحادي (One – Way ANOVA)، وجدول (١١) يوضح نتائج هذا التحليل:

الجدول رقم (١١). نتائج تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات الإجابات على مقياس معرفة مفاهيم التربية الجسمية وفقاً لتقديرات التحصيل الدراسي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	٣٤٢,٠٣٨	٣	١١٤,٠١٣	٠,٥٩٤	٠,٦١٩
داخل المجموعات	٥٠٦٥٤,٩٢٨	٢٦٤	١٩١,٨٧٥		
الكلي	٥٠٩٩٦,٩٦٦	٢٦٧			

يتضح من نتائج تحليل التباين الأحادي في جدول (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الإجابات على مقياس معرفة مفاهيم التربية الجسمية تعزى لتقديرات التحصيل الدراسي،

حيث بلغت قيمة «ف» المحسوبة (٠,٥٩٤) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

هذا التكافؤ في إجابات الطلاب المعلمين في جامعة جازان لمعرفتهم مفاهيم التربية الجسمية يمكن أن يعزى إلى وجود تجانس في المستوى المعرفي بينهم بغض النظر عن تقديرات تحصيلهم الدراسي. وهو تجانس يعدّه الباحثان نتيجة طبيعية لتقارب تقديرات التحصيل الدراسي للطلاب المعلمين أفراد عينة البحث، حيث بلغ عدد الطلاب الحاصلين على تقدير جيد أو جيد جداً (٢٤١) طالباً معلماً، أي ما نسبته (٩٠٪) من حجم العينة، في حين بلغ عدد الطلاب الحاصلين على تقدير مرتفع (ممتاز) أو منخفض (مقبول) (٢٧) طالباً معلماً، أي ما نسبته (١٠٪) فقط من حجم العينة. وهذا قد يعني تركّز تقديرات التحصيل الدراسي لأفراد عينة البحث بخلاف التوزيع الاعتدالي للدرجات في القياس والتقويم التربوي والنفسي (را: النور، ١٤٢٨ – ٢٠٠٧) مما جعل إجاباتهم متكافئة.

وقد تعزى هذه النتيجة أيضاً إلى تأثر معرفة الطلاب المعلمين أفراد عينة البحث بتقصير الكتب المدرسية بمراحل التعليم العام والمقررات الدراسية بالمرحلة الجامعية، كما أشار إلى ذلك الباحثان في مناقشة السؤال الأول، وذلك من حيث الاهتمام بإحداث التوازن في توزيع التركيز المعرفي بين مكونات الطبيعة الإنسانية، أو بتقصير المعلمين أو أعضاء هيئة التدريس في توضيح الخصائص المميزة لكل مكون من هذه المكونات ومفاهيمها.

رابعاً: نتائج السؤال الرابع: ما درجة قدرة الطلاب المعلمين في جامعة جازان على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنة النبوية في ضوء مبدأ المسؤولية؟ ومناقشتها.

للإجابة عن هذا السؤال تمّ استخراج التكرارات والنسبة المئوية لإجابات الطلاب المعلمين في جامعة جازان على المقياس الذي أعده الباحثان لقياس درجة القدرة على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنة النبوية في ضوء مبدأ المسؤولية، وقد جاءت النتائج كما في جدول (١٢):

الجدول رقم (١٢). التكرارات والنسبة المئوية للإجابات على مقياس القدرة على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية في ضوء مبدأ المسؤولية مرتبة تنازلياً.

رقم الفقرة	المفهوم	التكرارات	النسبة المئوية	الرتبة
٩	اجتناب الاقتتال بين المسلمين	٢١٧	٨١,٠	١
٤٣	التعاون على البر	٢٠٠	٧٤,٦	٢
٤٨	حفظ الرِّجْل من المشي بها إلى الحرام	٢٠٠	٧٤,٦	٢
٣٣	السعي في الإصلاح بين الناس	١٩٩	٧٤,٣	٤
١	الابتعاد بالجسم عن مواطن التهم	١٩٧	٧٣,٥	٥

تابع الجدول رقم (١٢).

رقم الفقرة	المفهوم	التكرارات	النسبة المئوية	الرتبة
٢٥	الإحسان إلى الجار	١٩٢	٧١,٦	٦
٤٩	حفظ الفرج	١٨٢	٦٧,٩	٧
٦٤	متابعة جماعة المسلمين	١٨٠	٦٧,٢	٨
٥٠	حفظ اللسان	١٧٩	٦٦,٨	٩
٧٣	وقاية المجتمع من الأمراض	١٧٨	٦٦,٤	١٠
٥٢	حفظ اليد من الإيذاء	١٧٧	٦٦,٠	١١
٧	اجتناب الاعتداء على أموال الناس وممتلكاتهم	١٧٥	٦٥,٣	١٢
٣٤	اطمئنان الجوارح في الصلاة	١٧٤	٦٤,٩	١٣
٤٤	الحرص على تقويم الجسم	١٧١	٦٣,٨	١٤
٦٥	المحافظة على أرواح الناس	١٦٩	٦٣,١	١٥
١٩	اجتناب قتل المُعاهد	١٦٧	٦٢,٣	١٦
٤٦	حسن المعاملة مع الناس	١٦٧	٦٢,٣	١٦
٨	اجتناب الاعتداء على حقوق الناس	١٦٦	٦١,٩	١٨
١٦	اجتناب اللمس الحرام	١٦٦	٦١,٩	١٨
٢٤	اجتناب وصل المرأة لشعرها أو لشعر غيرها	١٦٦	٦١,٩	١٨
٣	اجتناب الاختلاء بالمرأة الأجنبية	١٦٥	٦١,٦	٢١
٧٢	الوفاء بالنذر	١٦٣	٦٠,٨	٢٢
٤	اجتناب استقبال القبلة واستدبارها عند قضاء الحاجة	١٦١	٦٠,١	٢٣
٧٠	وجوب الأكل والشرب باليمين	١٦٠	٥٩,٧	٢٤
١٧	اجتناب سماع الحرام	١٥٩	٥٩,٣	٢٥
٥١	حفظ الجسم من إلحاق المشقة به	١٥٩	٥٩,٣	٢٥
٥٥	طاعة أولي الأمر	١٥٨	٥٩,٠	٢٧
١١	اجتناب البيوع المحرّمة	١٥٧	٥٨,٦	٢٨
٣٨	تربية الأولاد	١٥٥	٥٧,٨	٢٩
٧١	وصل الأرحام	١٥٥	٥٧,٨	٢٩
٢٠	اجتناب مسابقة الإمام في الصلاة	١٥٤	٥٧,٥	٣١
٤٧	حفظ البطن من أكل الحرام	١٥١	٥٦,٣	٣٢
١٨	اجتناب قتل الأولاد	١٥٠	٥٦,٠	٣٣
٢٧	أداء الأمانة	١٥٠	٥٦,٠	٣٣
٢١	اجتناب منع فضل ماء بالطريق عن ابن السبيل	١٤٩	٥٥,٦	٣٥
٥٦	غض البصر	١٤٩	٥٥,٦	٣٥
٣٥	إماطة الأذى عن الطريق	١٤٨	٥٥,٢	٣٧
٤١	التطهر حساً	١٤٤	٥٣,٧	٣٨
٥٣	ستر العورة	١٤٤	٥٣,٧	٣٨
٦٧	المحافظة على النسل	١٤٣	٥٣,٤	٤٠

تابع الجدول رقم (١٢).

رقم الفقرة	المفهوم	التكرارات	النسبة المئوية	الرتبة
١٠	اجتناب الأكل والشرب في آنية الذهب والفضة	١٤٢	٥٣,٠	٤١
٢٣	اجتناب وشم المرأة لجسمها أو لجسم غيرها	١٤٠	٥٢,٢	٤٢
٣٢	أداء الكفارات	١٤٠	٥٢,٢	٤٢
٤٢	التطهر حكماً	١٤٠	٥٢,٢	٤٢
٣١	أداء الصيام	١٣٩	٥١,٩	٤٥
٤٥	الحرص على علاج الشهوة الجنسية	١٣٩	٥١,٩	٤٥
٢٨	أداء الحج والعمرة	١٣٨	٥١,٥	٤٧
٤٠	الترويح عن النفس بالمباحات	١٣٨	٥١,٥	٤٧
٦٣	اجتناب لبس الحرام من الملابس والزينة	١٣٧	٥١,١	٤٩
٦٠	القيام بمتطلبات الوظيفة	١٣٢	٤٩,٣	٥٠
٢٢	اجتناب هجر المسلم فوق ثلاثة أيام	١٣٠	٤٨,٥	٥١
٦٨	المحافظة على النفس	١٢٩	٤٨,١	٥٢
١٣	اجتناب التولي يوم الزحف	١٢٨	٤٧,٨	٥٣
٥٨	القيام بحقوق العيال (الزوجة والأولاد)	١٢٨	٤٧,٨	٥٣
٢٩	أداء الزكاة	١٢٤	٤٦,٣	٥٥
٥	اجتناب شرب الحرام	١٢٣	٤٥,٩	٥٦
٣٧	التداوي بالأدوية المشروعة	١٢٢	٤٥,٥	٥٧
٧٤	وقاية النفس من الأمراض	١٢٢	٤٥,٥	٥٧
٢	إتقان العمل	١١٩	٤٤,٤	٥٩
١٢	اجتناب التشبّه بالنساء وتشبّه النساء بالرجال	١١٩	٤٤,٤	٥٩
٦٢	كف الأذى	١١٩	٤٤,٤	٥٩
٥٩	القيام بحقوق الوالدين	١١٨	٤٤,٠	٦٢
٣٠	أداء الصلوات الخمس	١١٦	٤٣,٣	٦٣
٥٧	الفرار بالدين خوف الفتنة	١١٦	٤٣,٣	٦٣
٣٩	ترك تتبع عورات المسلمين	١١٥	٤٢,٩	٦٥
١٤	اجتناب الدخول على النساء	١١٤	٤٢,٥	٦٦
٦	اجتناب الإسراف في المأكل والمشرب والملبس	١١١	٤١,٤	٦٧
٢٦	اختيار المرأة الصالحة للزواج	٩٤	٣٥,١	٦٨
٣٦	البكور في الخروج للعمل	٩٤	٣٥,١	٦٨
٦١	الكسب من عمل اليد	٧٧	٢٨,٧	٧٠
٥٤	السعي في طلب الرزق	٥١	١٩,٠	٧١
٦٦	المحافظة على المال العام	٤٥	١٦,٨	٧٢
٦٩	المشاركة في إعمار الكون	٤٥	١٦,٨	٧٢
١٥	اجتناب العجز والكسل	٣١	١١,٦	٧٤

يتضح من جدول (١٢) أن الطلاب المعلمين في جامعة جازان يقدرون على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنة النبوية في ضوء مبدأ المسؤولية على النحو التالي:

- يقدرون بدرجة كبيرة على تصنيف (٩) مفاهيم، أي ما نسبته (١٢٪) تقريباً من مجموع المفاهيم الجسمية، أعلاها الفقرة (٩) اجتناب الاقتتال بين المسلمين ونسبتها المئوية (٨١,٠)، وأدناها الفقرة (٥٠) حفظ اللسان ونسبتها (٦٦,٨).

- يقدرون بدرجة متوسطة على تصنيف (٦٠) مفهوماً، أي ما نسبته (٨٢٪) تقريباً من مجموع المفاهيم الجسمية، أعلاها الفقرة (٧٣) وقاية المجتمع من الأمراض ونسبتها المئوية (٦٦,٤)، وأدناها الفقرة (٣٦) البكور في الخروج للعمل ونسبتها (٣٥,١).

- يقدرون بدرجة قليلة على تصنيف (٥) مفاهيم، أي ما نسبته (٦٪) تقريباً من مجموع المفاهيم الجسمية، أعلاها الفقرة (٦١) الكسب من عمل اليد ونسبتها المئوية (٢٨,٧)، وأدناها الفقرة (١٥) اجتناب العجز والكسل ونسبتها (١١,٦).

يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أثر التعليم الجامعي وأنماطه في إكساب الطلاب المهارات العقلية المناسبة التي تمكّنهم من تعلّم المفهوم وتصنيفه وتمييزه وتعميمه وتعلّم المبدأ. مما يعني أن مستوى أثر التعليم الجامعي وأنماطه في جامعة جازان قد أكسب الطلاب المعلمين مهارات عقلية تمكنهم من تعلّم المفهوم وتعلّم المبدأ بدرجة متوسطة، وبالتالي جاءت قدرتهم على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية وفق مبدأ المسؤولية بدرجة متوسطة. وهذا يعني أن أنماط التعليم السائدة بالجامعة تمكّنت بدرجة متوسطة من الوصول بالطلاب المعلمين إلى مستوى نمط تعلّم المفهوم ونمط تعلّم المبدأ اللذين يصنّفهما (روبرت جانييه) من حيث مستوى المهارات العقلية في المرتبتين السادسة والسابعة على التوالي من بين أنماط التعلّم الثمانية عنده لما يتضمناه من مهارات لا يحققها الطالب في الأنماط الخمسة السابقة لهما. أما أنماط التعلم الثمانية التي حددها جانييه فهي (التل وشعراوي، ١٤٢٨ – ٢٠٠٧): التعلّم الإشاري، وتعلّم المثير والاستجابة، وتعلّم التسلسل الحركي، وتعلّم الترابطات اللفظية، وتعلّم التمايزات المزدوجة، وتعلّم المفهوم، وتعلّم المبدأ، وتعلّم حل المشكلات.

كما تنبّه هذه النتيجة إلى أهمية الاهتمام بأساليب وطرق تربوية عديدة أكّدت على أهميتها التربية الإسلامية وتسهم بتوضيح مبدأ المسؤولية لدى الفرد تجاه نفسه ومجتمعه ووظيفته، وتتيح أمامه فرص التدريب على التفكير العلمي، واكتساب مهارة الحكم على السلوك وممارسته بمسؤولية.

ومن هذه الأساليب: أسلوب القصص، وأسلوب المناقشة، وأسلوب الترغيب والترهيب، وأسلوب الاكتشاف، وأسلوب ضرب الأمثال (العاني، ١٤٢٤ – ٢٠٠٣).

خامساً: نتائج السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الطلاب المعلمين في جامعة جازان المتعلقة بقدرتهم على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية في ضوء مبدأ المسؤولية تعزى لتخصصاتهم الدراسية؟ ومناقشتها.

للإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات الطلاب المعلمين في جامعة جازان على مقياس القدرة على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنة النبوية في ضوء مبدأ المسؤولية عند تصنيف إجاباتهم وفقاً لتخصصاتهم الدراسية، وقد جاءت النتائج كما في جدول (١٣):

الجدول رقم (١٣). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابات على مقياس القدرة على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية في ضوء مبدأ المسؤولية وفقاً للتخصص الدراسي.

التخصص الدراسي	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
العلوم	٦٤	٣٩,٢٢	٧,٨٦١
الرياضيات	٥٢	٣٧,٩٨	٨,٨٣١
الحاسب الآلي	٤٥	٤٠,٧١	٩,٩٩٢
الدراسات القرآنية	٢٤	٤٠,٣٣	٨,٠٧٤
اللغة العربية	٦٩	٣٩,٣٥	٨,٠٨٧
اللغة الإنجليزية	١٤	٤٠,٧٩	٦,٨٦٣

يلاحظ من النتائج في جدول (١٣) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات الإجابات على مقياس القدرة على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية في ضوء مبدأ المسؤولية تعزى للتخصص الدراسي، ولمعرفة دلالة هذه الفروق تم إجراء تحليل التباين الأحادي (One – Way ANOVA)، وجدول (١٤) يوضح نتائج هذا التحليل:

الجدول رقم (١٤). نتائج تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات الإجابات على مقياس القدرة على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية في ضوء مبدأ المسؤولية وفقاً للتخصص الدراسي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	٢٣١,٦٥٥	٥	٤٦,٣٣١	٠,٦٤٥	٠,٦٦٦
داخل المجموعات	١٨٨٢٢,٥٠٥	٢٦٢	٧١,٨٤٢		
الكلي	١٩٠٥٤,١٦٠	٢٦٧			

يتضح من نتائج تحليل التباين الأحادي في جدول (١٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الإجابات على مقياس القدرة على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية في ضوء مبدأ المسؤولية تعزى للتخصص الدراسي، حيث بلغت قيمة «ف» المحسوبة (٠,٦٤٥) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى طبيعة المواقف التعليمية التي يتعرّض لها الطلاب المعلمون بغض النظر عن تخصصاتهم الدراسية.

هذا يعني أن طبيعة التخصص لا تُحدثُ تغييراً لصالح فئة فيما يتعلق بالقدرة على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية وفق مبدأ المسؤولية، حيث تتيح التخصصات الأدبية أمام الطلاب فرصاً عديدة ومهمة لزيادة مستوى وعيهم بمفهوم المسؤولية، وإدراكهم المصطلح وحدوده ودلالاته، ومجالات المسؤولية الثلاثة، وللسمات العامة للمفاهيم المكونة لكل مجال. بالمقابل، فإن التخصصات العلمية تتيح أمام الطلاب فرصاً عديدة ومهمة لامتلاك مهارات استقصائية تساعدهم في تعلّم المفهوم والمبدأ، وفهم طبيعتهما، وتصنيف مفاهيمهما.

سادساً: نتائج السؤال السادس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الطلاب المعلمين في جامعة جازان المتعلقة بقدرتهم على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية في ضوء مبدأ المسؤولية تعزى لتقديرات تحصيلهم الدراسي؟ ومناقشتها.

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات الطلاب المعلمين في جامعة جازان على مقياس القدرة على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنة النبوية في ضوء مبدأ المسؤولية عند تصنيف إجاباتهم وفقاً لتقديرات تحصيلهم الدراسي، وقد جاءت النتائج كما في جدول (١٥):

الجدول رقم (١٥). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابات على مقياس القدرة على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية في ضوء مبدأ المسؤولية وفقاً لتقديرات التحصيل الدراسي.

تقديرات التحصيل الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ممتاز	١٨	٣٩,٣٣	٧,٨٨٩
جيد جداً	١٣٤	٣٨,٧٨	٨,١٥٦
جيد	١٠٧	٤٠,٠٧	٩,٠١٢
مقبول	٩	٤٢,١١	٦,٨٢٧

يلاحظ من النتائج في جدول (١٥) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات الإجابات على مقياس القدرة على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية في ضوء مبدأ المسؤولية تعزى لتقديرات التحصيل الدراسي، ولمعرفة دلالة هذه الفروق تم إجراء تحليل التباين الأحادي (One – Way ANOVA)، وجدول (١٦) يوضح نتائج هذا التحليل:

الجدول رقم (١٦). نتائج تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات الإجابات على مقياس القدرة على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية في ضوء مبدأ المسؤولية وفقاً لتقديرات التحصيل الدراسي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	١٦٦,٥٨٦	٣	٥٥,٥٢٩	٠,٧٧٦	٠,٥٠٨
داخل المجموعات	١٨٨٨٧,٥٧٤	٢٦٤	٧١,٥٤٤		
الكلي	١٩٠٥٤,١٦٠	٢٦٧			

يتضح من نتائج تحليل التباين الأحادي في جدول (١٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الإجابات على مقياس القدرة على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية في ضوء مبدأ المسؤولية تعزى لتقديرات التحصيل الدراسي، حيث بلغت قيمة «ف» المحسوبة (٠,٧٧٦) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن مستوى امتلاك الطلاب المعلمين الثقافة العامة يعتمد بالدرجة الأولى على الحصيلة المعرفية والثقافية التي يكتسبونها من العملية التعليمية التعلّمية، والتي لا ينبغي تحميلها وحدها مسؤولية تكوين صورة واضحة في أذهان الطلبة لمبدأ المسؤولية. بل كان ينبغي على الطلاب المعلمين بمختلف تقديراتهم الدراسية أن يلتحقوا بالنشاطات الإثرائية غير المنهجية.

حيث تُعد هذه النشاطات وسيلة مهمة ومفيدة لكسب خبرات المنهج وتوسيع معلوماته وتطبيقها، ولكسب خبرات وسلوكيات ومهارات وقدرات تجعلهم يعرفون الأحكام المتعلقة بأمور حياتهم وتصرفاتهم (الخوالده، ١٤٢٧ – ٢٠٠٦)، وبالتالي فإنها تفيدهم في تحمّل مسؤولية قراراتهم وممارساتهم وإدراك عواقبها.

كما يبدو أن هؤلاء الطلاب لا يبادرون إلى تثقيف أنفسهم ذاتياً، مع أن معطيات الثقافة والتنشئة الاجتماعية تتيحان لهم فرصاً كثيرة في هذا المجال؛ فتنمية الذات تتضمن كل سلوك من شأنه تمكين الفرد من الاستخدام الأمثل لما لديه من طاقات وقدرات وتنمية مصادره الشخصية لتحقيق أقصى نجاح ممكن. فاكتساب مهارات جديدة هو تنمية للذات، وصقل مهارات قائمة هو أيضاً تنمية للذات. وإذا كانت مفاهيم المسؤولية هي من الأطر العامة للسلوك المفضي إلى تنمية الذات، فإن هذا السلوك يجب أن يتصف بالفعالية والكفاءة والمرونة والقدرة على الإفادة من الخبرة (الخليفي، ١٤٢٣ – ٢٠٠٢؛ الرشيدي، ١٤١٥ – ١٩٩٥). وكتضمين تربوي، فإن هذا الواقع يتطلب تنبّه أولياء الأمور وأعضاء هيئة التدريس إلى أهمية تعزيز اتجاهات إيجابية لدى أبنائهم وطلابهم نحو تنمية الذات، وخاصة في إطار تنمية الثقافة العامة لديهم.

استنتاجات البحث

في ضوء نتائج البحث الحالي يستنتج الباحثان ما يلي:

- أن الطلاب المعلمين في جامعة جازان يعرفون بدرجة كبيرة (٢٨) مفهوماً من بين (٧٤) مفهوماً للتربية الجسمية، منها (١٧) مفهوماً فردياً، و(٤) مفاهيم اجتماعية، و(٧) مفاهيم وظيفية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الطلاب المعلمين في جامعة جازان على مقياس معرفة مفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنة النبوية تعزى لتخصصاتهم الدراسية لصالح الطلاب المعلمين في تخصص اللغة الإنجليزية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الطلاب المعلمين في جامعة جازان على مقياس معرفة مفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنة النبوية تعزى لتقديرات تحصيلهم الدراسي.
- أن الطلاب المعلمين في جامعة جازان يقدرون في ضوء مبدأ المسؤولية على تصنيف (٩) مفاهيم جسمية بدرجة كبيرة، و(٦٠) مفهوماً جسمياً بدرجة متوسطة، و(٥) مفاهيم جسمية بدرجة قليلة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الطلاب المعلمين في جامعة جازان على مقياس القدرة على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنة النبوية في ضوء مبدأ المسؤولية تعزى لتخصصاتهم الدراسية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الطلاب المعلمين في جامعة جازان على مقياس القدرة على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنة النبوية في ضوء مبدأ المسؤولية تعزى لتقديرات تحصيلهم الدراسي.

التوصيات

في ضوء نتائج البحث الحالي ومناقشتها يوصي الباحثان بما يلي:

- ضرورة التنبّه إلى زيادة مستوى الاهتمام بإحداث التوازن في التركيز المعرفي بين مكونات الطبيعة الإنسانية في الكتب المدرسية بمراحل التعليم العام وفي المقررات الدراسية ذات الصلة بجامعة جازان.
- ضرورة الاهتمام بتعميم تجربة المنهج التكاملي وأسلوب التدريس غير المباشر (التعلم المتركز حول المتعلم) الذي يُستخدم في تدريس معظم مقررات تخصص اللغة الإنجليزية.
- تعميق مفهوم المسؤولية الجسمية عامة، ومفهوم المسؤولية الجسمية الاجتماعية خاصة، لدى الطلاب المعلمين في جامعة جازان بغض النظر عن تخصصاتهم الدراسية وتقديرات تحصيلهم الدراسي. والعمل على زيادة وعيهم بحدود هذا المفهوم ودلالاته بتفعيل الممارسة الفعلية لهذه المسؤولية من خلال

العمليات التربوية والتعليمية والنشاطات المنهجية وغير المنهجية في الجامعة.

المقترحات

استكمالاً لجهد البحث الحالي يقترح الباحثان ما يلي:

- إجراء دراسة أو أكثر حول اهتمام أعلام الفكر التربوي الإسلامي بتربية جسم المتعلم ومدى علاقتها الارتباطية بمفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنة النبوية التي تحدّدت في البحث الحالي.
- إجراء دراسة أو أكثر حول مستوى التوازن في توزيع التركيز المعرفي بين مكونات الطبيعة الإنسانية في الكتب المدرسية بمراحل التعليم العام وفي المقررات الدراسية ذات الصلة بالمرحلة الجامعية.
- إجراء دراسة أو أكثر حول مراعاة الطلاب الجامعيين، أو غيرهم من الفئات المناسبة، مفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنة النبوية في ممارساتهم.

الملحق

م	المفهوم	موطن الدليل
١	الابتعاد بالجسم عن مواطن التهم	البخاري كتاب بدء الخلق، باب «صفة إبليس وجنوده» (٣/١١٩٥ رقم ٣١٠٧) ومسلم كتاب السلام، باب «بيان أنه يستحب لمن رؤي خاليا بامرأة وكانت زوجة أو محرماً له أن يقول: هذه فلانة ليدفع ظن السوء بـه» (١٧١٢/٤ رقم ٢١٧٥).
٢	إتقان العمل	مسند أبي يعلى (٣٤٩/٧ رقم ٤٣٨٦) صحيح الجامع الصغير (رقم ١٨٨٠).
٣	اجتناب الاختلاء بالمرأة الأجنبية	البخاري كتاب الجهاد، باب «من اكتُتب في جيش وخرجت امرأته حاجة» (٣/١٠٩٤ رقم ٢٨٤٤) ومسلم كتاب الحج، باب «سفر المرأة مع محرم إلى حج وغيره» (٢/٩٧٨ رقم ١٣٤١).
٤	اجتناب استقبال القبلة واستدبارها عند قضاء الحاجة	البخاري كتاب الوضوء، باب «لا تُستقبل القبلة بغائط أو بول إلا عند البناء: جدار أو نحوه» (١/٦٦ـــ٦٧ رقم ١٤٤) ومسلم كتاب الطهارة، باب «الاستطابة» (١/٢٢٤ رقم ٢٦٤).
٥	اجتناب شرب الحرام	البخاري كتاب الأشربة، باب «قول الله تعالى: (إنما الخمر والميسر والأنصاب والأزلام رجس من عمل الشيطان فاجتنبوه لعلكم تفلحون)» (٥/٢١١٩ رقم ٥٢٥٣).
٦	اجتناب الإسراف في المأكل والمشرب والملبس	مسند أحمد (٢/١٨١) صحيح الجامع الصغير (رقم ٤٥٠٥)؛ سنن النسائي الكبرى كتاب الصدقة، باب «الاختيال في الصدقة» (٢/٤١ رقم ٢٣٤٠) صحيح سنن النسائي (رقم ٢٣٩٩).
٧	اجتناب الاعتداء على أموال الناس وممتلكاتهم (ويدخل فيه سداد الدَّين، واجتناب الربا، واجتناب السرقة، وأكل مال الأجير، وأكل مال اليتيم، وقطع الطريق)	*البخاري كتاب المظالم، باب «إثم من ظلم شيئاً من الأرض» (٢/٨٦٦ رقم ٢٣٢٢) ومسلم كتاب المساقاة، باب «تحريم الظلم وغصب الأرض وغيرها» (٣/١٢٣١ رقم ١٦١١). *البخاري كتاب الاستقراض وأداء الدين والحجر والتفليس، باب «من أخذ أموال الناس يريد أداءها أو إتلافها» (٢/٨٤١ رقم ٢٢٥٧). *مسلم كتاب المساقاة، باب «لعن آكل الربا وموكله» (٣/١٢١٩ رقم ١٥٩٨). *البخاري كتاب البيوع، باب «إثم من باع حرًّا» (٢/٧٧٦ رقم ٢١١٤). *البخاري كتاب فضائل الصحابة، باب «وفود الأنصار إلى النبي صلى الله عليه وسلم بمكة وبيعة العقبة» (٣/١٤١٤ رقم ٣٦٨٠)، ومسلم كتاب الحدود، باب «الحدود كفارات لأهلها» (٣/١٣٣٣ – ١٣٣٤ رقم ١٧٠٩/٤٤). * البخاري كتاب الوصايا، باب «قول الله تعالى: (إن الذين يأكلون أموال اليتامى ظلماً إنما يأكلون في بطونهم ناراً وسيصلون سعيراً)» (٣/١٠١٧ـــ١٠١٨ رقم ٢٦١٥) ومسلم كتاب الإيمان، باب «بيان الكبائر وأكبرها» (١/٩٢ رقم ٨٩).
٨	اجتناب الاعتداء على حقوق الناس	مسلم كتاب الإيمان، باب «وعيد من اقتطع حق مسلم بيمين فاجرة بالنار» (١/١٢٢ رقم ١٣٧).
٩	اجتناب الاقتتال بين المسلمين	البخاري كتاب الإيمان، باب «قول الله تعالى: (إن طائفتان من المؤمنين اقتتلوا فأصلحوا بينهما) فسماهم المؤمنين» (١/٢٠ـــ٢١ رقم ٣١) ومسلم كتاب الفتن وأشراط الساعة، باب «إذا تواجه المسلمان بسيفيهما» (٤/٢٢١٣ـــ٢٢١٤ رقم ٢٨٨٨).
١٠	اجتناب الأكل والشرب في آنية الذهب والفضة	البخاري كتاب اللباس، باب «افتراش الحرير» (٥/٢١٩٥ رقم ٥٤٩٩).
١١	اجتناب البيوع المحرّمة (ومنه الملامسة، والنباذ)	البخاري كتاب البيوع، باب «بيع المنابذة» (٢/٧٥٤ رقم ٢٠٣٩) ومسلم كتاب البيوع، باب «إبطال بيع الملامسة والمنابذة» (٣/١١٥١ رقم ١٥١١).
١٢	اجتناب التشبّه بالنساء وتشبّه النساء بالرجال (ويدخل فيه اجتناب التخنث)	*البخاري كتاب اللباس، باب «إخراج المتشبهين بالنساء من البيوت» (٥/٢٢٠٧ـــ٢٢٠٨ رقم ٥٥٤٧). *البخاري كتاب اللباس، باب «المتشبهين بالنساء والمتشبهات بالرجال» (٥/٢٢٠٧ رقم ٥٥٤٦).

تابع الملحق.

م	المفهوم	موطن الدليل
١٣	اجتناب التولي يوم الزحف	البخاري كتاب الوصايا، باب «قول الله تعالى: (إن الذين يأكلون أموال اليتامى ظلماً إنما يأكلون في بطونهم ناراً وسيصلون سعيراً)» (١٠١٧/٣–١٠١٨ رقم ٢٦١٥) ومسلم كتاب الإيمان، باب «بيان الكبائر وأكبرها» (٩٢/١ رقم ٨٩).
١٤	اجتناب الدخول على النساء	البخاري كتاب النكاح، باب «لا يخلون رجل بامرأة إلا ذو محرم والدخول على المغيبة» (٢٠٠٥/٥ رقم ٤٩٣٤) ومسلم كتاب السلام، باب «تحريم الخلوة بالأجنبية والدخول عليها» (١٧١١/٤ رقم ٢١٧٢).
١٥	اجتناب العجز والكسل	البخاري كتاب الجهاد، باب «ما يتعوذ من الجبن» (١٠٣٩/٣ رقم ٢٦٦٨) ومسلم كتاب الذكر والدعاء والتوبة والاستغفار، باب «التعوذ من العجز والكسل وغيره» (٢٠٧٩/٤ رقم ٢٧٠٦).
١٦	اجتناب اللمس الحرام	البخاري كتاب الأحكام، باب «بيعة النساء» (٢٦١٤/٦ رقم٦٧٨٨) ومسلم كتاب الإمارة، باب «كيفية بيعة النساء» (١٤٨٩/٣ رقم ١٨٦٦).
١٧	اجتناب سماع الحرام	مسلم كتاب القدر، باب «قدّر على ابن آدم حظه من الزنا وغيره» (٢٠٤٧/٤ رقم ٢١/٢٦٥٧).
١٨	اجتناب قتل الأولاد	البخاري كتاب الإيمان، باب «علامة الإيمان حب الأنصار» (١٥/١ رقم ١٨) ومسلم كتاب الحدود، باب «الحدود كفارات لأهلها» (١٣٣٣/٣ رقم ٤٣/١٧٠٩).
١٩	اجتناب قتل المُعاهد	البخاري كتاب الجزية، باب «إثم من قتل معاهداً بغير جُرم» (١١٥٥/٣ رقم ٢٩٩٥).
٢٠	اجتناب مسابقة الإمام في الصلاة	البخاري كتاب الجماعة والإمامة، باب «إثم من رفع رأسه قبل الإمام» (٢٤٥/١ رقم ٦٥٩) ومسلم كتاب الصلاة، باب «تحريم سبق الإمام بركوع أو سجود ونحوهما» (٣٢٠/١ رقم ٤٢٧).
٢١	اجتناب منع فضل ماء بالطريق عن ابن السبيل	البخاري كتاب المساقاة، باب «إثم من منع ابن السبيل من الماء» (٨٣١/٢–٨٣٢ رقم٢٢٣٠) ومسلم كتاب الإيمان، باب «بيان غلظ تحريم إسبال الإزار والمن بالعطية وتنفيق السلعة بالحلف»(١/ ١٠٣ رقم ١٠٨).
٢٢	اجتناب هجر المسلم فوق ثلاثة أيام	البخاري كتاب الأدب، باب «الهجرة» (٢٢٥٦/٥ رقم ٥٧٢٧) ومسلم كتاب البر والصلة والآداب، «باب «تحريم الهجر فوق ثلاث بلا عذر شرعي» (١٩٨٤/٤ رقم ٢٥٦٠).
٢٣	اجتناب وشم المرأة لجسمها أو لجسم غيرها	البخاري كتاب اللباس، باب «الموصلة» (٢٢١٨/٥ رقم ٥٥٩٨) ومسلم كتاب اللباس والزينة، باب «تحريم فعل الواصلة والمستوصلة والواشمة والمستوشمة والنامصة والمتنمصة والمتفلجات والمغيرات خلق الله» (١٦٧٧/٣ رقم ٢١٢٤).
٢٤	اجتناب وصل المرأة لشعرها أو لشعر غيرها	البخاري كتاب اللباس، باب «الموصلة» (٢٢١٨/٥ رقم ٥٥٩٨) ومسلم كتاب اللباس والزينة، باب «تحريم فعل الواصلة والمستوصلة والواشمة والمستوشمة والنامصة والمتنمصة والمتفلجات والمغيرات خلق الله» (١٦٧٧/٣ رقم ٢١٢٤).
٢٥	الإحسان إلى الجار	البخاري كتاب الأدب، باب «الوصاية بالجار» (٢٢٣٩/٥ رقم ٥٦٦٩) ومسلم كتاب البر والصلة والآداب، باب «الوصية بالجار والإحسان إليه» (٢٠٢٥/٤ رقم ٢٦٢٥).
٢٦	اختيار المرأة الصالحة للزواج	سنن ابن ماجة كتاب النكاح، باب «الأكفاء» (٦٣٣/١ رقم ١٩٦٨) صحيح سنن ابن ماجة (رقم ١٦٠٢).
٢٧	أداء الأمانة	البخاري كتاب الشهادات، باب «من أمر بإنجاز الوعد» (٩٥٢/٢ رقم ٢٥٣٥).
٢٨	أداء الحج والعمرة	البخاري أبواب العمرة، باب «وجوب العمرة وفضلها» (٦٢٩/٢ رقم ١٦٨٣) ومسلم كتاب الحج، باب «في فضل الحج والعمرة ويوم عرفة» (٩٨٣/٢ رقم ١٣٤٩).
٢٩	أداء الزكاة	البخاري كتاب الإيمان، باب «أداء الخُمس من الإيمان» (٢٩/١ رقم ٥٣) ومسلم كتاب الإيمان، باب «الأمر بالإيمان بالله تعالى ورسوله صلى الله عليه وسلم وشرائع الدين» (٤٦/١–٤٧ رقم ١٧).
٣٠	أداء الصلوات الخمس	البخاري كتاب الإيمان، باب «أداء الخُمس من الإيمان» (٢٩/١ رقم ٥٣) ومسلم كتاب الإيمان، باب«الأمر بالإيمان بالله تعالى ورسوله صلى الله عليه وسلم وشرائع الدين» (٤٦/١–٤٧ رقم ١٧).

تابع الملحق.

م	المفهوم	موطن الدليل
٣١	أداء الصيام	البخاري كتاب الإيمان، باب «أداء الخُمس من الإيمان» (١/٢٩ رقم ٥٣) ومسلم كتاب الإيمان، باب «الأمر بالإيمان بالله تعالى ورسوله صلى الله عليه وسلم وشرائع الدين» (١/٤٦-٤٧ رقم ٢٤/١٧).
٣٢	أداء الكفارات	البخاري كتاب الصوم، باب «إذا جامع في رمضان ولم يكن له شيء فتُصدق عليه فليكفّر» (٢/٦٨٤ رقم ١٨٣٤) ومسلم كتاب الصيام، باب «تغليظ تحريم الجماع في نهار رمضان على الصائم ووجوب الكفارة الكبرى فيه وبيانها وأنها تجب على الموسر والمعسر وتثبت في ذمة المعسر حتى يستطيع» (٢/٧٨١ - ٧٨٢ رقم ١١١).
٣٣	الإصلاح بين الناس	البخاري كتاب الصلح، باب «ليس الكاذب الذي يصلح بين الناس» (٢/٩٥٨ رقم ٢٥٤٦) ومسلم كتاب البر والصلة والآداب، باب «تحريم الكذب وبيان المباح منه» (٤/٢٠١١ رقم ٢٦٠٥).
٣٤	اطمئنان الجوارح في الصلاة	البخاري كتاب صفة الصلاة، باب «حدّ إتمام الركوع والاعتدال فيه والطمأنينة» (١/٢٧٤ رقم ٧٦٠) ومسلم كتاب الصلاة، باب «وجوب قراءة الفاتحة في كل ركعة» (١/٢٩٨ رقم ٣٩٧).
٣٥	إماطة الأذى عن الطريق	البخاري كتاب الجهاد، باب «من أخذ بالركاب ونحوه» (٣/١٠٩٠ رقم ٢٨٢٧) ومسلم كتاب الزكاة، باب «بيان أن اسم الصدقة يقع على كل نوع من المعروف» (٢/٦٩٩ رقم ١٠٠٩).
٣٦	البكور في الخروج للعمل	صحيح ابن حبان كتاب السير، باب «الخروج وكيفية الجهاد» (١١/٦٣ رقم ٤٧٥٥).
٣٧	التداوي بالأدوية المشروعة	البخاري كتاب الطب، باب «الحبة السوداء» (٥/٢١٥٤ رقم ٥٣٦٤) ومسلم كتاب السلام، «التداوي بالحبة السوداء» (٤/١٧٣٥ رقم ٢٢١٥).
٣٨	تربية الأولاد	سنن أبي داود كتاب الصلاة، باب «متى يؤمر الغلام بالصلاة» (١/١٣٣ رقم ٤٩٥) صحيح الجامع الصغير وزياداته (رقم ٥٨٦٨).
٣٩	ترك تتبع عورات المسلمين (ومنه التجسس، والتحسس)	صحيح ابن حبان كتاب الحظر والإباحة، باب «ذكر الزجر عن طلب عثرات المسلمين وتعييرهم» (١٣/٧٥-٧٦ رقم ٥٧٦٣).
٤٠	الترويح عن النفس بالمباحات	مسلم كتاب التوبة، باب «فضل دوام الذكر والفكر في أمور الآخرة، والمراقبة، وجواز ترك ذلك في بعض الأوقات، والاشتغال بالدنيا» (٤/٢١٠٦-٢١٠٧ رقم ٢٧٥٠).
٤١	التطهر حسّاً (ويدخل فيه طهارة البدن، وطهارة الثوب)	•البخاري كتاب الوضوء، باب «ما جاء في غسل البول» (١/٨٨ رقم ٢١٤) ومسلم كتاب الطهارة، باب «الاستنجا بالماء من التبرز» (١/٢٢٧ رقم ٧١/٢٧١). • البخاري كتاب الوضوء، باب «غسل الدم» (١/٩١ رقم ٢٢٥) ومسلم كتاب الطهارة، باب «نجاسة الدم وكيفية غسله» (١/٢٤٠ رقم ٢٩١).
٤٢	التطهر حكماً (ويدخل فيه الاغتسال من الجنابة، والوضوء)	•البخاري كتاب الغسل، باب «إذا التقى الختانان»(١/١١٠-١١١ رقم ٢٨٧) ومسلم كتاب الحيض، باب»نسخ الماء من الماء ووجوب الغسل بالتقاء الختانين»(١/٢٧١ رقم ٣٤٨). •البخاري كتاب الوضوء، باب «لا تُقبل صلاة أحدكم بغير طهور» (١/٦٣ رقم ١٣٥) ومسلم كتاب الطهارة، باب «وجوب الطهارة للصلاة» (١/٢٠٤ رقم ٢٢٥).
٤٣	التعاون على البر (ومنه تقديم العون، وهداية الأعمى، وإغاثة اللهفان)	•مسلم كتاب الذكر والدعاء والتوبة والاستغفار، باب «فضل الاجتماع على تلاوة القرآن وعلى الذكر» (٤/٢٠٧٤ رقم ٢٦٩٩). •صحيح ابن حبان كتاب البر والإحسان، باب «بيان الصدقة للمرء بإرشاد الضال وهداية غير البصير» (٢/٢٨٦-٢٨٧ رقم ٥٢٩). •البخاري كتاب الزكاة، باب « على كل مسلم صدقة فمن لم يجد فليعمل بالمعروف « (٢/٥٢٤ رقم ١٣٧٦)، ومسلم كتاب الزكاة، باب « بيان أن اسم الصدقة يقع على كل نوع من المعروف « (٢/٦٩٩ رقم ١٠٠٨).
٤٤	الحرص على تقويم الجسم	مسلم كتاب القَدر، باب «في الأمر بالقوة وترك العجز، والاستعانة بالله، وتفويض المقادير لله» (٤/٢٠٥٢ رقم ٢٦٦٤).

تابع الملحق.

م	المفهوم	موطن الدليل
٤٥	الحرص على عـلاج الشـهوة الجنسـية (ويدخل فيه الزواج عنـد الاسـتطاعة، وتخفيف حدة الشهوة بالعبادة)	*مسلم كتاب النكاح، باب «ندب من رأى امرأة فوقعت في نفسـه إلى أن يـأتي امرأتـه أو جاريتـه فيواقعهـا» (١٠٢١/٢ رقم ١٤٠٣). *البخاري كتاب الصوم، باب «الصوم لمن خاف على نفسه العزوبة» (٦٧٣/٢ــ٦٧٤ رقم ١٨٠٦) ومسلم كتاب النكاح، باب «استحباب النكاح لمن تاقت نفسه إليه ووجد مؤنه واشـتغال مـن عجـز عـن المـؤن بالصـوم» (١٠١٨/٢ــ١٠١٩ رقم ١٤٠٠).
٤٦	حسن المعاملة مع الناس (ويـدخل فيـه الإحسان إلى من تحت اليد من الخدم)	*البخاري كتاب الأدب، باب «حُسْن الخلق والسخاء وما يُكره من البخـل» (٢٢٤٥/٥ رقـم ٥٦٨٨) ومسـلم كتاب الفضائل، باب «كثرة حيائه صلى الله عليه وسلم» (١٨١٠/٤ رقم ٢٣٢١). *البخاري كتاب الإيمان، باب «المعاصي من أمر الجاهلية» (٢٠/١ رقم ٣٠) ومسلم كتاب الأيمان، بـاب «إطعـام المملوك مما يأكل وإلباسه مما يلبس ولا يكلفه ما يغلبه» (١٢٨٢/٣ــ ١٢٨٣ رقم ١٦٦١).
٤٧	حفظ البطن من أكل الحرام	مسلم كتاب الزكاة، باب «قبول الصدقة من الكسب الطيب وتربيتها» (٧٠٣/٢ رقم ١٠١٥).
٤٨	حفظ الرِّجْل من المشي بها إلى الحرام	مسلم كتاب القدر، باب «قُدِّر على ابن آدم حظه من الزنى وغيره» (٢٠٤٧/٤ رقم ٢٦٥٧/٢١).
٤٩	حفظ الفرج	البخاري كتاب الاستئذان، باب «زنا الجوارح دون الفرج» (٢٣٠٤/٥ رقم ٥٨٨٩) ومسلم كتاب القـدر، بـاب «قدِّر على ابن آدم حظه من الزنا وغيره» (٢٠٤٦/٤ رقم ٢٦٥٧).
٥٠	حفظ اللسان	البخاري كتاب الرقاق، باب «حفظ اللسان» (٢٣٧٦/٥ رقم ٦١٠٩).
٥١	حفظ الجسم من إلحاق المشقة به (حتى في مواطن العبادة)	البخاري كتاب الإيمان، باب «أحب الدِّين إلى الله أدومه» (٢٤/١ رقم ٤٣) ومسلم كتاب المسافرين، باب «أمـر مـن نعس في صلاته أو استعجم عليه القرآن أو الذكر بأن يرقد أو يقعد حتى يذهب عنه ذلك» (٥٤٢/١ رقم ٧٨٥).
٥٢	حفظ اليد من الإيذاء	البخاري كتاب الإيمان، باب «المسلم من سلم المسلمون من لسانه ويده» (١٣/١ رقم ١٠) و مسلم كتاب الإيمان، باب «بيان تفاضل الإسلام وأي أموره أفضل» (٦٥/١ رقم ٤١).
٥٣	ستر العورة	*البخاري كتاب الصلاة في الثياب، باب «ما يُستر من العورة» (١٤٤/١ رقم ٣٦٠).
٥٤	السعي في طلب الرزق	صحيح ابن حبان كتاب الرِّقاق، باب «الورع والتوكل» (٥٠٩/٢ رقم ٧٣٠).
٥٥	طاعة أولي الأمر	البخاري كتاب الجماعة والإمامة، باب «إمامة العبد والمولى وولد البغي والأعرابي، والغلام الذي لم يحتلم» (٢٤٦/١ رقم ٦٦١).
٥٦	غض البصر	البخاري كتاب المظالم، باب «أفنية الدور والجلوس فيها والجلوس على الصُّعُدات» (٨٧٠/٢ رقم ٢٣٣٣) ومسـلم كتاب اللباس والزينة، باب «النهي عن الجلوس في الطرقات وإعطاء الطريق حقه» (١٦٧٥/٣رقم ٢١٢١).
٥٧	الفرار بالدين خوف الفتنة (ويدخل فيـه الهجرة من دار الكفر)	*البخاري كتاب الإيمان، باب «من الدين الفرار من الفتن» (١٥/١ رقم ١٩). *سنن الترمذي كتاب السير، باب «ما جاء في كراهية المقام بين أظهر المشركين» (١٥٥/٤ رقم ١٦٠٤) صـحيح سنن الترمذي (رقم ١٣٠٧).
٥٨	القيام بحقوق العيال (الزوجة والأولاد)	صحيح ابن حبان كتاب الرضاع، باب «النفقة» (٥١/١٠ــ٥٢ رقم ٤٢٤٠).
٥٩	القيام بحقوق الوالدين	البخاري كتاب الجهاد، باب «الجهاد بإذن الأبوين» (١٠٩٤/٣ رقم ٢٨٤٢) ومسلم كتاب البر والصـلة والآداب، باب «بر الوالدين وأنهما أحق به» (١٩٧٥/٤ رقم ٢٥٤٩).
٦٠	القيام بمتطلبات الوظيفة	البخاري كتاب العتق، باب «العبد راع في مال سيده» (٩٠٢/٢ رقم ٢٤١٩) ومسلم كتاب الإمارة،باب «فضـيلة الإمام العادل وعقوبة الجائر والحث على الرفق بالرعية والنهي عن إدخال المشقة عليهم» (١٤٥٩/٣ رقم ١٨٢٩).
٦١	الكسب من عمل اليد	البخاري كتاب البيوع، باب «كسب الرجل وعمله بيده» (٧٣٠/٢ رقم ١٩٦٦).
٦٢	كف الأذى	البخاري كتاب المساجد، باب «يأخذ بنصول النبل إذا مرَّ في المسجد»، وباب «المرور في المسجد» (١٧٣/١ رقـم ٤٤١) ومسلم كتاب البر والصلة والآداب، باب «أمر من مر بسلاح في مسجد أو سوق أو غيرهما مـن المواضـع الجامعة للناس أن يمسك بنصالها» (٢٠١٩/٤ رقم ٢٦١٥).

تابع الملحق.

م	المفهوم	موطن الدليل
٦٣	اجتناب لبس الحرام من الملابس والزينة	البخاري كتاب اللباس، باب «لبس القسي» (٥/٢١٩٦ رقم ٥٥٠٠) ومسلم كتاب اللباس والزينة، باب «النهي عن لبس الرجل الثوب المعصفر» (٣/١٦٤٨ رقم ٢٠٧٨).
٦٤	متابعة جماعة المسلمين	البخاري كتاب المناقب، باب «علامات النبوة في الإسلام» (٣/١٣١٩ـ١٣٢٠ رقم ٣٤١١) ومسلم كتاب الإمارة، باب «وجوب ملازمة جماعة المسلمين ثم ظهور الفتن وفي كل حال وتحريم الخروج على الطاعة ومفارقة الجماعة» (٣/١٤٧٥ـ١٤٧٦ رقم ١٨٤٧).
٦٥	المحافظة على أرواح الناس	البخاري كتاب الديات، باب «قول الله تعالى: ومن يقتل مؤمنا متعمدا فجزآؤه جهنم» (٦/٢٥١٧ رقم ٦٤٦٩).
٦٦	المحافظة على المال العام	البخاري كتاب الخمس، باب «قول الله تعالى: فأن لله خمسه وللرسول» (٣/١١٣٥ رقم ٢٩٥٠).
٦٧	المحافظة على النسل (ومنه التزوج بالمرأة الولود)	صحيح ابن حبان كتاب النكاح، باب «ذكر الزجر عن تزويج الرجل من النساء من لا تلد» (٩/٣٦٣ـ٣٦٤ رقم ٤٠٥٦).
٦٨	المحافظة على النفس (ويدخل فيه اجتناب قتل نفسه، والدفاع عن نفسه عند إلحاق الأذى بها)	•البخاري كتاب الطب، باب «شُرب السُّم والدواء به وبما يُخاف منه والخبيث» (٥/٢١٧٩ رقم ٥٤٤٢) ومسلم كتاب الإيمان، باب «غلظ تحريم قتل الإنسان نفسه وإن من قتل نفسه بشيء عُذِّب به في النار وأنه لا يدخل الجنة إلا نفس مسلمة» (١/١٠٣ـ١٠٤ رقم ١٠٩ ورقم ١١٠). •مسلم كتاب القسامة، باب «الصائل على نفس الإنسان، أو عضوه إذا دفعه المصول عليه فأتلف نفسه أو عضوه، لا ضمان عليه» (٣/١٣٠٠ رقم ١٦٧٣).
٦٩	المشاركة في إعمار الكون	البخاري كتاب النكاح، باب «الترغيب في النكاح» (٥/١٩٤٩ رقم ٤٧٧٦) ومسلم كتاب النكاح، باب «استحباب النكاح لمن تاقت نفسه إليه ووجد مؤنه واشتغال من عجز عن المؤن بالصوم» (٢/١٠٢٠ رقم ١٤٠١).
٧٠	وجوب الأكل والشرب باليمين	البخاري كتاب الأطعمة، باب «التسمية على الطعام الأكل باليمين» (٥/٢٠٥٦ رقم ٥٠٦١) ومسلم كتاب الأشربة، باب «آداب الطعام والشراب وأحكامهما» (٣/١٥٩٩ رقم ٢٠٢٢).
٧١	وصل الأرحام	البخاري كتاب الأدب، باب «من وصل وصله الله» (٥/٢٢٣٢ رقم ٥٦٤١) ومسلم كتاب البر والصلة والآداب، باب «صلة الرحم وتحريم قطيعتها» (٤/١٩٨٠ – ١٩٨١ رقم ٢٥٥٤).
٧٢	الوفاء بالنذر	البخاري كتاب الأيمان والنذور، باب «النذر في الطاعة» (٦/٢٤٦٣ـ٢٤٦٤ رقم ٦٣١٨).
٧٣	وقاية المجتمع من الأمراض	مسلم كتاب الأشربة، باب «الأمر بتغطية الإناء وإيكاء السقاء، وإغلاق الأبواب وذكر اسم الله عليها» (٣/١٥٩٦ رقم ٢٠١٤).
٧٤	وقاية النفس من الأمراض (ويدخل فيه اجتناب الاستنجاء باليمين، واجتناب الاستجمار بالروث والعظام)	•البخاري كتاب الأطعمة، باب «العجوة» (٥/٢٠٧٥ رقم ٥١٣٠) ومسلم كتاب الأشربة، باب «فضل تمر المدينة» (٣/١٦١٨ رقم ٢٠٤٧). •مسلم كتاب الإيمان، باب «الاستطابة» (١/٢٢٤ رقم ٢٦٢).

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر. *الروح*. تحقيق: محمد اسكندر يلدا. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٢هـ - ١٩٨٢م.

______، *الفوائد*. تحقيق: محمد عثمان الخشت. ط٤. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٤١٠هـ - ١٩٩٠م.

أبو إسحاق، سمية عوض علي. *التربية الجسمية في الإسلام مع التركيز على كتاب الطب النبوي لابن قيم الجوزية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٤٠٨هـ - ١٩٨٨م.

أبو العينين، علي خليل. *أصول الفكر التربوي الحديث بين الاتجاه الإسلامي والاتجاه التغريبي*. القاهرة: دار الفكر العربي، د.ت.

______، *فلسفة التربية الإسلامية في القرآن الكريم*. القاهرة: دار الفكر العربي، ١٤١٨هـ - ١٩٩٨م.

أبو داود، سليمان بن الأشعث السجستاني. *سنن أبي داود*. تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد. بيروت: دار الكتب العلمية، د.ت.

أبو صيام، عبد الجبار محمد. *التربية الروحية في الإسلام*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمّان، ١٤١٤هـ - ١٩٩٤م.

أسرة، إيمان زكي. *منهجية التدبّر في القرآن الكريم وتطبيقاتها في مجال التربية العقلية لطالبات المرحلة الثانوية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٤٣٠هـ - ٢٠٠٩م.

آل قاسم، عبد الرزاق محمد. *إنسانية الإنسان بين النظرية والتطبيق*. الرياض: المؤلف، ١٤١٨هـ - ١٩٩٨م.

الألباني، محمد بن ناصر الدين. *صحيح الجامع الصغير وزيادته*. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٦هـ - ١٩٨٦م.

______، *صحيح سنن ابن ماجة*. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٦هـ - ١٩٨٦م.

______، *صحيح سنن الترمذي*. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٨هـ - ١٩٨٨م.

______، *صحيح سنن النسائي*. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٨هـ - ١٩٨٨م.

البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل. *صحيح البخاري (الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلّم وسننه وأيامه)*. ضبطه ورقمه: مصطفى ديب البغا. دمشق: دار ابن كثير، ١٤٠٧هـ - ١٩٨٧م.

الترمذي، الإمام أبي عيسى محمد بن عيسى. *سنن الترمذي*. تحقيق: أحمد شاكر. القاهرة: مطبعة مصطفى البابي الحلبي، ١٣٩٥هـ - ١٩٧٥م.

التل، وائل عبد الرحمن؛ وشعراوي، أحمد محمد. *أصول التربية: الفلسفية والاجتماعية والنفسية.* عمان: دار الحامد، ١٤٢٨هـ-٢٠٠٧م.

جابر، جابر عبد الحميد. *علم النفس التربوي.* القاهرة: دار النهضة العربية، ١٤١٤هـ - ١٩٩٤م.

الجوزو، محمد علي. *مفهوم العقل والقلب في القرآن والسنة.* بيروت: دار العلم للملايين، ١٤٠٠هـ- ١٩٨٠م.

حجازي، سمية محمد. *التربية الوجدانية في الإسلام.* رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٤١٧هـ-١٩٩٧م.

الحمادي، يوسف. *أساليب تدريس التربية الإسلامية.* الرياض: دار المريخ، ١٤٠٧هـ-١٩٨٧م.

الخوابشة، عمر محمد. «درجة ممارسة طالبات كلية الأميرة عاليه الجامعية بجامعة البلقاء التطبيقية في الأردن للقيم التربوية». *مجلة العلوم التربوية والنفسية.* جامعة البحرين. المجلد ٨، العدد (٣)، (١٤٢٨هـ -٢٠٠٧م)، ص ١٨٧ — ٢١٢.

الخليفي، إبراهيم محمد. «الفروق بين أداء الجنسين على مقياس محبة الذات». *المجلة التربوية.* جامعة الكويت. المجلد ١٦، العدد (٦٤)، (١٤٢٣هـ - ٢٠٠٢م)، ص ١٥١ — ١٧٣.

الخوالده، ناصر أحمد. «درجة ممارسة طلبة المرحلة الثانوية للنشاطات الإثرائية غير الصفية لفروع مبحث التربية الإسلامية والصعوبات التي يواجهونها من وجهة نظر معلمي المبحث في الأردن». *مجلة دراسات: العلوم التربوية.* الجامعة الأردنية. المجلد ٣٣، العدد (٢)، (١٤٢٧هـ - ٢٠٠٦م)، ص ٤٣٦ — ٤٥٣.

الرشيدي، بشير صالح. *التعامل مع الذات.* الكويت: مكتبة الفلاح، ١٤١٥هـ-١٩٩٥م.

الزنتاني، عبد الحميد الصّيد. *أسس التربية الإسلامية في السنة النبوية.* طرابلس الغرب: الدار العربية للكتاب، ١٤١٣هـ-١٩٩٣م.

السندي، الإمام أبي الحسن الحنفي. شرح سنن *ابن ماجة.* بيروت: دار الجيل، د.ت.

السيوطي، أبو عبد الرحمن جلال الدين. شرح *السيوطي لسنن النسائي (مطبوع بحاشية سنن النسائي الصغرى).* تحقيق: علي عبد الوارث محمد. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٥هـ - ١٩٩٥م.

الشهري، صالح علي أبو عرّاد. *مقومات التربية الجسمية في الإسلام: دراسة تحليلية ميدانية.* رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٤٢٠هـ-٢٠٠٠م.

الشهري، محمد علي. *التربية الوجدانية للطفل وتطبيقاتها التربوية في المرحلة الابتدائية.* رسالة

ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٤٣٠هـ ـ ٢٠٠٩م.

الشيباني، أحمد بن حنبل. *مسند الإمام أحمد*. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٥هـ ـ ١٩٨٥م.

الشيباني، عمر التومي. *فلسفة التربية الإسلامية*. طرابلس الغرب: المنشأة العامة للتوزيع، ١٤٠٥هـ ـ ١٩٨٥م.

الصقري، عواطف إبراهيم. *التربية الوجدانية عند ابن قيم الجوزية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القصيم، القصيم، ١٤٢٨هـ ـ ٢٠٠٧م.

الطريف، محمد إبراهيم. *بعض ملامح التربية الروحية عند الإمام ابن قيم الجوزية: تصوّر مقترح لتفعيلها في المدرسة الثانوية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٤٢٩هـ ـ ٢٠٠٨م.

العاني، وجيهة ثابت. *الفكر التربوي المقارن*. عمّان: دار عمار، ١٤٢٤هـ ـ ٢٠٠٣م.

العسقلاني، الحافظ ابن حجر. *فتح الباري بشرح صحيح البخاري*. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢٥هـ ـ ٢٠٠٤م.

العظيم أبادي، أبو الطيب محمد شمس الحق. *عون المعبود شرح سنن أبي داود*. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٨هـ ـ ١٩٩٨م.

عميرة، عبد الرحمن. *منهج القرآن في تربية الرجال*. القاهرة: مكتبة عكاظ، ١٤٠١هـ ـ ١٩٨١م.

الغامدي، عبد الله أحمد. *التربية الروحية وتنميتها في المدرسة الثانوية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرّمة، ١٤١٣هـ ـ ١٩٩٣م.

الفارسي، علاء الدين علي بن بلبان. *الإحسان في تقريب صحيح ابن حبان*. تحقيق: شعيب الأرناؤوط. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٨هـ ـ ١٩٨٨م.

القرشي، خالد عبد الله. *تربية النبي صلى الله عليه وسلم لأصحابه في الكتاب والسنة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرّمة، ١٤١٣هـ ـ ١٩٩٣م.

القزويني، أبو عبد الله محمد بن يزيد. *سنن ابن ماجة*. تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي. القاهرة: دار الحديث، د.ت.

القضاة، محمد فرحان؛ والترتوري، محمد عوض. *أساسيات علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق*. عمان: دار الحامد، ١٤٢٧هـ ـ ٢٠٠٦م.

قطامي، يوسف؛ وعدس، عبد الرحمن. *علم النفس العام*. عمان: دار الفكر، ١٤٢٣هـ ـ ٢٠٠٢م.

قطب، محمد. *منهج التربية الإسلامية*. القاهرة: دار الشروق، ١٤٠٩هـ ـ ١٩٨٩م.

قليوبي، أماني محمد. *التربية العقلية في السنّة النبوية وتطبيقاتها في المرحلة الابتدائية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرّمة، ١٤٢٥هـ ـ ٢٠٠٤م.

الماوردي، أبو الحسن علي بن محمد بن حبيب. *أدب الدنيا والدين.* تحقيق: ياسين محمد السواس. دمشق: دار ابن كثير، ١٤١٣هـ-١٩٩٣م.

المباركفوري، محمد بن عبد الرحمن. *تحفة الأحوذي بشرح جامع الترمذي.* تحقيق: خالد عبد الغني محفوظ. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢٥هـ-٢٠٠٤م.

المحاميد، شاكر عقلة؛ والسفاسفه، محمد إبراهيم. «قلق المستقبل المهني لدى طلبة الجامعات الأردنية وعلاقته ببعض المتغيرات». *مجلة العلوم التربوية والنفسية.* جامعة البحرين. المجلد ٨، العدد (٣)، (١٤٢٨هـ-٢٠٠٧م)، ص ١٢٧ – ١٤٢.

موسى، عبد الله إبراهيم. *المسؤولية الجسدية في الإسلام.* رسالة ماجستير منشورة، بيروت: دار ابن حزم، ١٤١٦هـ-١٩٩٦م.

الموصلي، الإمام أحمد بن علي. *مسند أبي يعلى الموصلي.* تحقيق: حسين سليم أسد. دمشق: دار المأمون، ١٤٠٤هـ-١٩٨٤م.

ميمني، هدى عبد الرحيم. *التربية العقلية في القرآن الكريم.* رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٤٠٦هـ-١٩٨٦م.

النسائي، أبو عبد الرحمن أحمد بن شعيب. *سنن النسائي الكبرى.* تحقيق: عبد الغفار البنداري، وسيد كسروي. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١١هـ-١٩٩١م.

النور، أحمد يعقوب. *القياس والتقويم في التربية وعلم النفس.* عمان: دار الجنادرية، ١٤٢٨هـ-٢٠٠٧م.

النووي، محي الدين بن شرف. *شرح صحيح مسلم.* تحقيق: وهبي الزحيلي. بيروت: المكتبة العصرية، ١٤٢٧هـ-٢٠٠٦م.

النيسابوري، أبو الحسين مسلم بن الحجاج. *صحيح مسلم.* تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٣٧٥هـ-١٩٥٥م.

هندي، محمد زيلعي. «مفهوم التفكّر في ضوء القرآن». *مجلة الدراسات القرآنية.* جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية. العدد (٢)، (١٤٢٩هـ-٢٠٠٨م)، ص ٥٩ – ١٢٧.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Dulewicz, V. and Higgs, M. Emotional intelligence Questionnaire. User Guide U.K: Neer – Nelson Publishing Company, 1999.

Fitness, J. Emotional intelligence and Intimate Relationships, In J. Mayer, J. Ciarrochi and Forgas (Eds) Emotional intelligence in every daylife: An Introduction Philadelphia: Psychology Press, 2001.

Goleman, D. The emotionally intelligent work. Futurist. 33(3), (2000), 14 – 19.

The Level of knowledge of Teacher – Students at Jazan University (K. S.A) for The Concepts of Physical Education, which are Derived from the Prophetic Sunnah and the Degree of their Ability to Classify these Concepts in the light of the Principle of Responsibility

*** Wael A. AL – Tal; Khaled M. Abu ALQasem**
** Associate Prof. Department Of Education,*
College Of Education, Jazan University
Jazan, Kingdom of Saudi Arabia, p.o box: 114, Postal Code:45142
E – mail: Dr.wtal@yahoo.com
*** Assistant Prof. Department Of Islamic Studies,*
College Of Education, Jazan University
Jazan, Kingdom of Saudi Arabia, p.o box: 306, Postal Code:45911
E – mail: aa47bb@gmail.com
(Received 4/5/1430H; accepted for publication 5/6/1431H.)

Key Word: Concepts of Educational, Physical Education, the principle of responsibility, the Prophetic Sunnah, teacher – students, Jazan University.

Abstract: The present research aims at investigating the level of knowledge of teacher – students at Jazan University for the concepts of physical education which are derived from the Prophetic Sunnah, and their degree of abilities to classifying these concepts in the light of the principle of responsibilities, as well as the factors which affect on that. To achieve these objectives, a questionnaire has been designed and developed in its final form from (74) concepts of physical education which are derived from the prophetic sunnah and were being applied to (268) teacher – students who have been selected by using stratified random sampling. The findings of the research indicate and show the individuals of random sampling know (28) concepts greatly. They are also able to classify (9) concepts greatly. Statistical and indicative differences have been found among the averages (the mean) of the individuals of random sampling about their knowledge of the concepts, that is due to academic specializations. That is all attributed to advantage to the students majoring in English language. statistical and indicative differences have not been found for their knowledge of the concepts due to grades of their academic attainments, or for their ability in classifying the concepts in the light of the principles of responsibilities due to academics specializations and grades of their academic attainment.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٤)، ص ص ١٢٢٣-١٢٥٧، الرياض (١٤٣٣هـ/٢٠١٢م)

السلوكيات السلبية وعلاقتها بالتحكم الذاتي لدى طالبات كلية الآداب بالدمام

فائقة سعيد عمر جوانه

أستاذ الصحة النفسية المساعد، كلية الآداب، جامعة الدمام

مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية، ص.ب ٥٧٠٠٢، الرمز ٢١٩٥٥

E-mail: F.jowanah@yahoo.com

(قدم للنشر في ١٤٣٠/١١/٢٧هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣١/٦/١٠هـ)

الكلمات المفتاحية: الكفاية الذاتية (الشخصية)، التحكم الذاتي، رؤية الذات، تقييم الذات، تدعيم الذات، إدارة الذات، التمرد، فقد الهدف، العدوان، انحراف عن المعايير.

ملخص البحث: تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على العلاقة بين التحكم الذاتي والسلوكيات السلبية (التمرد، فقد الهدف، العدوان، انحراف العلاقات غير السوية).

ولتحقيق الهدف صممت الباحثة استبانة تضمنت (٤٢) بنداً موزعة على أربعة سلوكيات سلبية، تم التحقق من صدقها كما تم التحقق من صدق مقياس التحكم الذاتي لعبدالوهاب كامل بعد تعديله لمواءمته لطالبات البيئة السعودية. وقد طبقت الدراسة على عينة (٥١٧) من طالبات الفرقة الثانية والثالثة بأقسام كلية الآداب للبنات بالدمام وتتراوح أعمارهن بين (١٩ — ٢٤) سنة.

أظهرت نتائج T لجميع السلوكيات الأربعة أنها لاتنطبق على أفراد مجتمع طالبات الكلية؛ حيث كانت قيمة T سالبة عند مستوى أقل من مستوى ٠,٠٥. كما توصلت إلى ارتباط دال بين ضعف التحكم الذاتي والسلوكيات السلبية الأربعة. وبلغت معاملات الارتباط بين ضعف التحكم الذاتي و: التمرد (– ٠,٤٠٤)، فقد الهدف (– ٠,٥٠٥)، العدوان (– ٠,٢٢٠) وانحراف العلاقات غير السوية (– ٠,٢٥٩). وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة وضعت الباحثة عدداً من التوصيات.

مقدمة

الصحة النفسية لا توهب، ولكن تكتسب بتحسين الخُلق مع الله ومع الناس والنفس. فكل شخص مسئول عن صحته النفسية، يكتسبها بإرادته وجهوده في تزكية النفس، وتنمية قدراته، وتهذيب أخلاقه. ولا يوجد إنسان كملت صحته النفسية تماماً (ما عدا الرسول صلى الله عليه وسلم)، أو انعدمت تماماً. والفرق بين المتمتع بصحة نفسية والواهن فيها فرق في درجتي

الصحة والوهن (مرسي، ١٩٨٨م، ١٢٠).

لذا اكتسبت عملية التنشئة (في المرحلة الجامعية وما قبلها) أهميتها في العمل على إعداد الفرد ليكون مواطناً ناجحاً وقادراً على أن يؤدي دوره بكفاءة في مجتمعه، وأن يكون ملتزماً بقيم ومعايير ومبادئ هذا المجتمع وأهدافه. هذه هي الصورة المأمولة وهذا يتطلب تجنيب الشباب والشابات مخاطر الانزلاق في أي شكل من أشكال السلوك غير السوي أو المنحرف أو المصادم للمجتمع عموماً كسلوك التمرد والعدوان وانحراف العلاقات خاصة.

ويركز المنحى السلوكي المعرفي في علم النفس على كيفية إدراك الشخص للأحداث البيئية، وتفسير الشخص ذاته لسلوكه وتبريره له، وبناءً على هذا المنحى انتهجت أساليب تعديل السلوك الإنساني إلى ما عرف بأسلوب إعادة البناء المعرفي، والتعليم الذاتي... والهدف الأساس لهذه الأساليب هو تطوير القناعة لدى الفرد بالكفاية الشخصية Personal Efficacy (الخطيب، ١٩٩٥م، ٢٥).

والإنسان يعلم أكثر من ذي قبل أننا نعيش في عصر يزدحم بكم من المثيرات التي تأتينا عبر وسائل الإعلام وأنه لا رقيب على الفرد في سلوكه الإرادي الانتقائي إلا قدرته على التحكم في ذاته

ويرى كنفر (Kanfer & Rehm, 1977) أن التحكم الذاتي هام للتكيف الشخصي عندما يتأخر أو يغيب التعزيز البيئي (Rehm, L. P, 1977, 790).

كما دعمت عدد من الدراسات فرضيات Kanfer الخاصة بالتحكم في الذات في علاقته بالاكتئاب بين الشباب والكبار (Rehm, 1977) والكبار (Wong, et al, 1990).

والعداء (Heiby & Mearige, 2002) والالتزام بنظم الحميّة الغذائية الصحية ,(Heiby, et al, 1989) (Mezo, P. & Heiby, E, 2004, 238).

ويعد كنفر (Kanfer, 1970) مفهوم التحكم الذاتي Self – Control أساساً لمناقشة الأشكال المختلفة لكل من السلوك السوي والانحرافات السلوكية (الرشيدي، ١٩٩٥م، ١٥٩).

أوضح نوربرت فينر أن الفشل في التحكم يمكن أن يؤدي إلى ظاهرة اللاسواء. ويتفق عبدالوهاب كامل (١٩٨٨) وباحثون آخرون على أن خاصية التحكم الذاتي تمثل محوراً مركزياً يمكن أن يمتد تأثيره إلى مختلف أبعاد الشخصية المزاجية أو العقلية المعرفية (كامل، ١٩٨٨م، ١).

والدراسة الحالية تقوم على أساس بحث قضية هي مدى علاقة التحكم الذاتي — بوصفه في جوهره هو ما يقوم به الفرد من سلطة واعية على نفسه — بسلوك الفرد نحو السلوكيات السلبية غير المرغوبة.

أهمية الدراسة:

هذه الدراسة وصفية وتكتسب أهميتها من أهمية المفاهيم التي تتناولها بالتحقيق العلمي، وما يمكن أن

يسفر عن هذه الدراسة من نتائج تصلح لتفسير العلاقة بين التحكم الذاتي والسلوكيات السلبية، كما تكون ذات أهمية وفعالية في التدخل السيكولوجي لهذه المتغيرات.

وتتجه المدارس السلوكية في العصر الحالي نحو إعداد برامج تهدف إلى تعديل السلوك وخصوصاً فيما يتعلق بأعراض الاضطرابات السيكوسوماتية والاكتئاب والعدوانية والتخلص من بعض العادات السيئة. وذلك بعد أن فشلت الأدوية في علاج الكثير من هذه الحالات (كامل، ٢٠٠٢م، ٤١٠).

ويستنتج عبد الوهاب كامل (٢٠٠٢) أن خصائص التحكم الذاتي المتعلقة برؤية الذات وتدعيم ومكافأة الذات وتقييم الذات تلعب دوراً رئيساً لمحورٍ هامٍ يمكن أن يكون مدخلاً لتعديل سلوك الاكتئاب وذوي الاضطرابات السيكوسوماتية.

وقد تسهم الدراسة الحالية فيما يفيد في تصميم البرامج العلاجية والإرشادية؛ ولأهمية الوقاية من أضرار السلوكيات السلبية كالعدوان والتمرد والعلاقات غير السوية وفقد الأهداف لدى طالبات الكلية يكون تدريبهن على تنمية التحكم الذاتي ووضع أهداف محددة هو الأسلوب الأطول أثراً في تعديل استجابات السلوك غير السوية.

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى بحث العلاقة واتجاهها بين التحكم الذاتي لدى طالبات كلية الآداب وكل من السلوكيات السلبية: التمرد، فقد الهدف، العدوان، العلاقات غير السوية؛ ومدى شيوع هذه السلبيات لدى طالبات كلية الآداب للبنات بالدمام.

تحديد مصطلحات الدراسة

التحكم الذاتي:

يحتل مفهوم التحكم الذاتي Self - Control مكانة خاصة ليس فقط في العلوم السلوكية ولكن في أغلب فروع العلم تقريباً (كامل، ٢٠٠٢م، ٤٦٦).

ومنذ عام ١٩٦٣ أورد باندورا وولتر Bandura & Walter المظاهر السلوكية الرئيسة للتحكم الذاتي فيما يلي:

١ – قدرة الفرد على أن يحتمل تأجيل المكافأة الاجتماعية التي يجب أن يحصل عليها.

٢ – إمكانية استيعاب الفرد أسباب عدم الوصول إلى الهدف في ضوء اختيار محكات مرجعية؛ ومن ثمّ يظهر التحكم هنا في إعادة صياغته لتلك المحكات المرجعية.

٣ – مدى قدرة الفرد على مقاومة التجارب الفاشلة في حياته وآثارها السلبية.

٤ – قدرة الفرد على إدراك ملابسات حدوث الموقف وتقديم المكافأة الذاتية عند بلوغه الهدف.

ويعرّف كنفر وكارلي (Kanfer & Karoly, 1972) التحكم الذاتي على أنه تلك العمليات التي يمكن للفرد من خلالها أن يغيّر أو يعدّل من احتمال

ظهور الاستجابة سواء في وجود أو غياب التدعيم الخارجي للاستجابات. كما افترض بأنه يمكن تحليل عملية التحكم الذاتي – ويرمز له SC – إلى مكونات فرعية تتضمن:

رؤية الذات self – monitoring ويرمز له SM، تقييم الذات self – evaluation ويرمز له SE، تدعيم الذات self – reinforcement ويرمز له SR. ويرى كنفر أن القاعدة الأساسية لفهم عملية التحكم الذاتي في السلوك تعتمد على تصور أن الأفراد يتحكمون في سلوكهم الخارجي بنفس الطريقة التي يتحكم فيها أحد أعضاء الجسم في عضو آخر (كامل، ١٩٨٨م، ٣) ويضيف ريم (Rehm, et al., 1977) إلى أن اكتساب مهارة التحكم الذاتي في السلوك يعني الإقرار بأنشطة إيجابية وتحديد أهداف طويلة المدى ثم العمل على أخذ خطوات تجاه هذه الأهداف من أجل تحقيقها.

واقترح باندورا (١٩٧٧، ١٩٨٢) توقعين أساسيين مهمين في توجيه السلوك البشري: النتيجة outcome، والكفاءة الذاتية self – efficacy. تشير توقعات النتيجة للاعتقاد بأن الهدف المرغوب سيتم تحقيقه إذا اتبع الشخص إجراءً محدداً، ومن الناحية الأخرى تشير الكفاءة الذاتية إلى تقييم الشخص بأنه قادر تماماً على ممارسة الأفعال اللازمة لتحقيق الهدف المرغوب. ويقوم توقع النتيجة على نوع التفسيرات التي يضعها الشخص لأسباب موقفه الحالي. فالأفراد الذين يعتقدون أن الأحداث نتجت بسبب أفعالهم وأن هذه الأفعال قابلة للتعديل (أي لا تعكس قصورا شخصيا عاما) يحتمل أن تتواصل محاولاتهم في تحكمهم لذواتهم.

ويخلص إلى احتياج الفرد بأن يمر الفرد بعمليات معرفية قبل أن يتم له التحكم بذاته وهذه العمليات:

- ملاحظة تغييره لطرق تفكيره المعتادة.
- تقييمه لهذا التغيير في طرق تفكيره كأمر هام لتوافقه.
- الاعتقاد أن نظام عمل محدد سيؤدي إلى النتيجة المرغوبة.
- توقعه بأنه قادر على تغيير نفسه (Rosenbaum, M, 1990, 7).

ويورد الرشيدي (١٩٩٥) لـ باندورا بأنه إذا كانت محكمات تقييم الذات – من أبعاد التحكم الذاتي – صارمة فإنها يمكن أن تصبح ضمن أسباب المرض النفسي كما ينتج عنها إحساس الفرد المستمر بالنقص (الرشيدي، ١٩٩٥م، ١٥٩).

وقام عبد الوهاب كامل (١٩٨٨) بدمج مقياسيّ للتحكم الذاتي أحدهما يرجع لـ Rehm (١٩٧٥) والآخر لـ Rosenbaum (١٩٨٠) في مقياس واحد. وتوصل من تطبيقه للمقياس على عينة مصرية أن التحكم كخاصية إرادية راقية التنظيم تشير أيضاً إلى عمليات: التقييم الذاتي والرؤية الذاتية والتدعيم الذاتي في تعديل وتغيير احتمال ظهور استجابة ما

(كامل، ٢٠٠٢م، ٤٦٦).

ويشير مصطلح SC إلى مجموعة مصطلحات متنوعة:

(self – regulation) (باندورا، ١٩٩١).

(Rosenbaum, 1990) (Learned Resourcefulness).

(Rokke & Rehm, 2001) (self-management).

إلا أن بعض هذه المصطلحات لا تتطابق بشكل كامل مع SM وSE وSR.

وقد قامت دراسة (Mezo, P. & Heiby, E. 2004) بمقارنة الخصائص السيكومترية لأربعة مقاييس مصممة لقياس مهارات التحكم بالذات وهي:

1. Self – control Questionnair (Rehm 1981).
2. The Frequency of Self – Reinforcement Questionnaire (Heiby 1982).
3. The Cognitive Self – Management Test (Rude 1986).
4. The life Style Approaches Inventory (Willams et al., 1992).

وشملت العينة ٣٦٩ طالب جامعي (ذوي أعراق مختلفة) وروعي حساب صدق المحتوى بصورة عادلة للمقاييس عن طريق ٣ تقديرات ودرجات محددة، كما تم حساب الصدق convergent وdivergent ولم تُظهر أي من المقاييس الأربعة اختلافاً ذا دلالة بينها من حيث القدرة على تقييم التحكم بالذات ككل. ويرجع إمكانية مقارنة صدق المحتوى للمقاييس التي استخدمتها الدراسة للعلاقات المتداخلة لـ رؤية الذات، وتقييم الذات، وتدعيم الذات. وقد ظهر ارتباط الأدوات الأربع بشكل واضح مع المقاييس الخاصة بالاكتئاب والضيق والنتائج السلوكية للتحكم بالذات (Mezo, P. & Heiby, E, 2004, 242).

كما تم التأكيد على توخي الحذر من الأخذ بالفروق الإحصائية الواضحة على أنها واضحة إكلينيكياً. هذه الدراسة المقارنة توحي بالمكانة التي احتلها مفهوم التحكم الذاتي منذ ظهوره للوقت الحالي إلا أن ريم (Rehm, 2003) يرى بأن المفهوم فقد حظّوته بين الدراسات، وحبّذ مصطلح Self – Management إدارة الذات الذي وصفه بأنه أقل تقبلاً للإيحاءات الإضافية عن التحكم الذاتي. ويشير هذا المصطلح إلى نماذج نظرية معينة من العمليات التي من خلالها يُوجه الناس للتحكم بسلوكهم. كما يرى Rehm بأن تركز إجراءات العلاج بإدارة الذات على الطرق التي يحقق بها الأفراد أهدافاً بعيدة المدى وتعالج هذه الطرق المشاكل الناتجة إثناء محاولة التحكم في الذات حينما يوجه فيها السلوك بدون تعزيز فوري بل تعزيز مؤجل (Rokke, P. D. & Rehm, L. P, 2003, 174).

وفي نهاية تلك الإجراءات والعمليات يحصل الأفراد على مهارات عامة لتكييف السلوك وتغييره.

ومما يجدر ذكره أن الجمعية الأمريكية لعلم النفس قد اعترفت بفعالية علاج الاكتئاب بطريقة التحكم الذاتي كما عززت الدراسات التي تناولت مفهوم دوره كمصطلح للتدريب ونجاحه في التخفيف من الفوبيا واضطراب العادات وامتصاص المشاكل (Mezo, P. & Heiby, E, 2004, 238).

ودرس بتاجليني وآخرون (Battaglini, et al, 2005) التأثيرات الاجتماعية للتحكم الذاتي وأنها تشكّل الأساس لجماعات مساعدة الذات ولتفاعلات جماعات الأقران بين الشباب. فركزت الدراسة على الاستفادة من التأثير الذي يحدث للفرد الذي ينضم إلى جماعة من الأقران تعاني من المشكلة نفسها كجماعة مساعدة متعاطي العقاقير أو الخضوع لأنظمة الحمّية لإنقاص الوزن الزائد، النشاط الإجرامي، التغيب عن المدرسة. فهو يرى أن ملاحظة أفعال أشخاص متشابهين هي بمثابة مصدر معلوماتي إضافي للفرد نفسه حول قابليته واستعداده للتحكم الذاتي. حيث يقيّم مقدرة أقرانه على التعامل مع مشاكلهم أثناء محاولتهم التحكم بذواتهم وضبطها. مع الأخذ في الحسبان أن هذه المعلومات تكون جيدة عندما تتم ملاحظة سلوك الآخرين وهم يعملون على الالتزام بمبدأ معين كالتحكم بذواتهم أمام إغراءات سلوكهم المنحرف (وتُعَدُّ معلومات سيئة إذا لوحظ لديهم نكوص).

كما يذكر بأن ديناميكيات الذات تلعب دوراً أساسياً في نظرية تأثيرات الأقران:

١ — فنجاح أحد الأعضاء في امتناعه أي تحكمه في ذاته يحسّن من ثقته بنفسه وثقة الآخرين بأنفسهم وهذا بدوره يؤدي إلى ضبط أكثر للذات مستقبلاً.وسوء السلوك يثير معلومات عكسية.

٢ — سيجد الأفراد أن مجموعات مساعدة الذات تستحق الانضمام إليها، ويظلون فقط إذا كانت لديهم ثقة كافية في مقدرتهم الخاصة ومقدرة أقرانهم على عدم النكوص (Battaglinu, M. Benebou, R. & Tirole, J, 2005, 108).

السلوكيات السلبية:

هو كل سلوك يصدر من الطالبة ويكون غير مرغوب فيه من قِبل الهيئة التعليمية، لأنه ينحرف عن السلوك السوي للوائح الكلية ولما هو متعارف عليه في المجتمع، واقتصرت الدراسة الحالية على مظاهر:

التمرد Mutiny:

تعرف شادية عبدالخالق (١٩٩٢) التمرد والسخط بأنه معاناة الفرد وإحساسه بعدم الرضا عن كل ما يحيط به في مجتمعه من موضوعات ونظم وأساليب للتعامل، وإحساسه بالإحباط والغضب والرغبة في التعبير أو الاحتجاج والتحطيم والعدوان (أحمد عبد الخالق، ١٩٩٢م، ٢٢).

وتعرفه جميلة إبراهيم(١٩٩٨) بأنه صورة من صور الاحتجاج الصريح والمعلن تجاه السلطة والآخرين (إبراهيم، ١٩٩٨م، ٣٢).

فقد الهدف Lack of goal:

يرى اونوفيدرمان (١٩٧٥) أنّ فقدان الهدف هو عدم قدرة الفرد على التحكم في مصيره، والذي يجعله قلقاً مما يؤدي إلى ظهور الاضطرابات النفسية في السلوك (إبراهيم، ١٩٩٨م، ٣٢).

ويرى (May, 1983) أنّ الإنسان يخبر القلق إذا

فشل في معرفة مغزى وجوده والهدف من حياته (May, R, 1977, 3).

ويؤكد فيليب Zimberde أن زيادة الضغوط النفسية والعقلية التي يتعرض لها الفرد تؤدي إلى عالم لا شخصي لا يعرف فيه الناس بعضهم البعض حتى لو تواجدوا في بقعة جغرافية محددة، وأكثر من ذلك يميل الفرد إلى أن يشعر بأنه مفقود الهوية ويعاني من سوء التكيف (عبد السلام، ٢٠٠٥م، ١٦٦).

كما ترى عفاف عبدالمنعم (١٩٨٩)أن فقدان الهدف هو فقدان الفرد لدواعي التخطيط لحياته ومستقبله، وعجزه عن تحقيق ما يريده من أحداث الحياة وفهم ما يدور حوله ويترتب على ذلك شعوره بالضآلة والإحباط ونقص فاعليته الشخصية (عبدالمنعم، ١٩٨٩م، ٤٠).

وتعرّف جميلة إبراهيم (١٩٩٨) فقدان الهدف بأنه صورة من عدم التكيف مع الذات ومع الآخرين وتتضح مظاهره في اللاّمبالاة بمستقبله وبالمحيطين حوله (إبراهيم، ١٩٩٨م، ٣٢).

العدوان Aggression:

يؤرخ معتز عبدالله بدراسة (Dollard, 1939) كأول محاولة جادة للبحث التجريبي المنظم للعدوان البشري (الخاصة بالإحباط والعدوان) ثم توالت دراسات مثل Buss ثم (Bandura, 1973) وبارون (١٩٧٧) لقياس العدوان (عبد الله، ٢٠٠٥م، ٥).

ويرى مصطفى سويف (١٩٦٨) أن العنف (ويتضمن العدوان) يمثل أحد أشكال الاستجابات المتطرفة التي يلجأ إليها بعض الأفراد الذين يعايشون الهامشية marginality في المجتمع ومايرتبط بها من الاغتراب والشعور بالعجز كالتالي (عبد الله، ٢٠٠٥م، ٥١).

الهامشية ← اختلال الشعور بالطمأنينة ← التوتر ← عدم تحمل الضغوط ← تطرف الاستجابة

على حين يضّمن فؤاد البهي السيد (١٩٨١) عدوان الفرد على ذاته ضمن تعريفه للعدوان، حيث يقول: الاستجابة التي تعقب الإحباط ويراد بها إلحاق الأذى بفرد آخر أو حتى بالفرد نفسه كالانتحار (السيد، ١٩٧٩م، ١٧٤)، فإن معتز (٢٠٠٥) يخرج ذلك من تعريفه. ويرى (Aronson، etal, 2002) أن مفهوم العداء أو العداوة Hostility يشير إلى الاتجاهات العدوانية ذات الثبات النسبي والتي تعبر عنها بعض الاستجابات اللفظية التي تعكس مشاعر سلبية (نيّة غير حسنة) وتقويمات سلبية (عبد الله، ٢٠٠٥م، ٤٤).

ويميّز معتز العدوان عن توكيد الذات بأنّ الأول يبرز من مشاعر عدائية واتجاهات سلبية نحو الأشخاص

الآخرين الذين يوجه إليهم العنف، على حين يبرز توكيد الذات من مشاعر إيجابية أو على الأقل محايدة نحو الآخرين (عبد الله، ٢٠٠٥م، ٤٨).

ويمكن القول بأنّ العدوانية سلوك للفرد يتضمن إلحاق الأذى بالآخرين عن طريق العنف الجسمي أو اللفظي أو بالكيد أو بالمؤامرة وسوء النية وهي لها مظاهر سلوكية عديدة (إبراهيم، ١٩٩٨م، ٣٠).

ومن مظاهر العدوان في هذه الدراسة: المشاجرات مع الزميلات وسبّهن، والرغبة في تحطيم الأشياء، وإخفاء مذكرات من يتشاجرن معها من الطالبات، والكتابة على الجدران ضد شخصية معينة للتعبير عن الغضب، والسخرية ومضايقة الأستاذات بفتح أبواب المدرجات عليهن أثناء محاضراتهن.

العلاقات غير السوية (انحراف عن المعايير) Deviation from norms

تناول الباحثون الانحراف بمسميات كثيرة منها: الشذوذ، واللاسواء، الاضطراب. ومع اختلافهم حول المسميات، فإنهم متفقون على أنّها سلوكيات سيئة مذمومة، لا يقبلها عقل، ولا يقرها قانون، ولا يوافقها عرف لأنها تؤذي فاعلها وتعوق نموه، وتفسد علاقاته بغيره، وتشعره بالتوتر والقلق والشقاء (مرسي، ١٩٨٨م، ١٧٥).

وتختلف علامات السلوك المنحرف من مجتمع إلى آخر وتختلف في المجتمع الواحد بتباين المرحلة الزمنية. إلا أن هناك علامات رئيسة تصلح كل منها للدلالة على نوع من السلوك المنحرف – على الأقل في مجتمعاتنا – التي تأخذ بالمعيار الإسلامي الذي يحدده القرضاوي بأن السلوك المنحرف هو الذي فيه تعد على حدود الله بفعل المحرمات أو المكروهات، كالقتل والزنا والسرقة، وشرب الخمر، وشهادة الزور والربا... وغيرها، أو فيه إهمال للواجبات المفروضة مع القدرة عليها، أو فيه عمل الواجبات مع فساد النوايا في عملها (مرسي، ١٩٨٨م، ١٦٦).

وفي هذه الدراسة تم تناول مخالفة المعايير بالنسبة لسلوك إقامة علاقات غير مباحة (فهي غير سوية) مع شاب سواء بالتليفون أو بالانترنت وبدون علم الأهل واختلاطها على الأقل بصديقة تمارس السلوك نفسه وإقرارها بأنّ من حقوقها مقابلة أي شخص وبدون علم أسرتها من خلال إجابتها على خيارات ٥ عبارات بالإضافة إلى (٢) عبارة تخص إفراط الطالبة في علاقتها بزميلتها بأن تفرّط في بعض محاضراتها من أجل صديقتها التي تحبها إلى جانب مبالغتها في عواطفها مع صديقتها أمام الآخرين.

الدراسات السابقة

تم تقسيم الدراسات السابقة إلى مجموعتين: المباشرة **وهي التي تناولت متغير التحكم الذاتي** وهي قليلة عربياً (الرشيدي، ١٩٩٥)، (كامل، ١٩٩٨). أما الأجنبية فيشير مصطلح SC إلى مجموعة

مصطلحات متنوعة كما ذكر سابقاً في مناقشة المفهوم مما دعا (Rooke & Rehm, 2003) إلى تفضيل استخدام مصطلح إدارة الذات Self - Management في دراسات تالية (Rokke, P. D. & Rehm, L. P, 2003, 173-175).

والقسم الثاني الدراسات غير المباشرة والتي تناولت علاقة أحد متغيرات الدراسة بوجهة الضبط أو كفاءة الذات (وهما من عناصر التحكم الذاتي).

أولاً: دراسة Heiby & Mearige, 2002

هدفت الدراسة إلى التحقق من ارتباط درجة مهارات التحكم الذاتي بعدد من مقاييس العدوان. شملت العينة ٦٨ (٥٤ طالبة، ١٤طالباً) بفصول جامعية بمتوسط عمر ٢٣,٧ سنة وانحراف معياري ٤,٨٧، وتنتمي العينة لجنسيات متعددة وأعراق مختلفة كالأمريكي والهندي وآلاسكي ومن الباسفيك والآسيويين واليابان والصين.وتم استخدام استخبار للتعزيز الذاتي كإحدى مهارات التحكم الذاتي وهو من إعداد (Heiby 1982, 1983) وقائمة (& Buss Durkee, 1957) وقائمة (Buss & Perry ,1992) لقياس الاعتداء الكلامي، والمادي، والعدوانية، والغضب وقائمة ردّ الفعل لقياس الأحداث التي تثير الغضب (Evans & Stangeland , 1973) ومقياس سمة الغضب (Spielberger et al .,1983).

ومن النتائج:

- تراوحت معاملات الارتباط السلبية بين مقاييس التحكم الذاتي والعدوانية بين ٠,٢٥ — ٠,٣٨ وهي تطابق حجم تأثير متوسط بحسب معايير (Cohen, 1988).

- الأفراد ذوو الدرجات المنخفضة في مهارات التحكم الذاتي سجلوا درجات أعلى في العدوانية في جميع المقاييس باستثناء حالة وسمة الغضب، ودرجات قائمة ردّ الفعل.

دراسة Heiby & Mearige, 2002

هدفت الدراسة إلى التحقق من انخفاض درجة مهارات التحكم بالذات الذي يرتبط بالسلوك غير التوافقي والعواطف السلبية وتكونت العينة من ٥٣ (٣٩طالبة و١٤ ذكراً) من طلبة الجامعة بمتوسط (٢٣,٤سنة) وانحراف معياري (٥,٧) واستخدمت كلا من استخبار (Heiby 1982, 1983) لمهارات التحكم بالذاتي (التعزيز الذاتي)، وقائمة مختصرة لأعراض سوء التوافق العام (Derogatis & Spencer, 1982) وتشتمل على ٩ مقاييس منها اكتئاب وقلق وعدوانية.وتوصلت إلى معامل ارتباط بين أداء العينة على مقياس التحكم الذاتي وأعراض سوء التوافق العام (— ٠,٦٠).

دراسة هارون الرشيدي (١٩٩٥):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن تأثير معنى الحياة في التحكم الذاتي، وعن التحكم الذاتي كمنبئ لمعنى الحياة وشملت العينة (١١٠) من طلاب الفرقة النهائية بكلية التربية بكفر الشيخ تتراوح أعمارهم بين

(٢٠ـ٢٢) سنة وهم من الذكور والإناث واستخدم مقياس التحكم الذاتي للدكتور عبدالوهاب كامل (صورة عربية لدمج مقياس ريم ١٩٧٥، روزنبوم ١٩٨١).

كما دمج الباحث مقياس أهداف الحياة لـ كرامبيه (Moholich & Crumbaug, 1964) في مقياس واحد مترجم أطلق عليه معنى الحياة وقننه على عينة مصرية.

وأظهرت النتائج أنّ الطلاب مرتفعي معنى الحياة يتفوقون في درجة التحكم الذاتي عن الطلاب منخفضي معنى الحياة وبلغت ت ٢٣,٤٨ بدلالة ٠,٠١ كما ظهر أنّه يمكن التنبؤ بمعنى الحياة من متغيرات التحكم الذاتي (ف= ٤,١٦ بدلالة ٠,٠١).

دراسة عبد الوهاب كامل (١٩٨٩):

قامت الدراسة للتحقق من أنّ الذين يعانون من بعض الاضطرابات النفسجسمية تظهر لديهم بعض التشوهات في رؤيتهم لذواتهم وتقييمها والتدعيم لها.

وشملت العينة ١٥٥ (٧٩ أنثى، ٦٤ ذكراً) تتراوح أعمارهم مابين ٢٢ – ٤٦ سنة من الذين أتموا المرحلة الجامعية.

طبق الباحث مقياس بك Beck (إعداد غريب عبدالفتاح ١٩٨٥) ومقياس Kornell (إعداد محمود أبوالنيل، ١٩٨٣) الذي أثبت كفاءة تشخيصية في التفرقة بين الأسوياء وغير الأسوياء. ثم تمّ تقسيم العينة بعد حساب المئينيات إلى ثلاث مجموعات:

١ – عديمة الاضطرابات نفسية جسمية بدرجة نسبية.

٢ – مجموعة الاضطرابات نفسية جسمية البسيطة.

٣ – مجموعة الاضطرابات نفسية جسمية الشديدة.

ومن النتائج:

– ارتفاع متوسط المجموعة الأولى سواء كان التقسيم باستخدام مقياس Beck أو باستخدام Kornell (أي المجموعة ذات السواء النسبي) وذلك على جميع المقاييس الفرعية للتحكم الذاتي. مما يعني أنّه كلما زادت إمكانيات الفرد على ممارسة التحكم الذاتي انخفض احتمال ظهور الاضطرابات الانفعالية النفسجسمية.

– اتفقت نتائج الدراسة مع دراسات سابقة حول معاناة المكتئبين من رؤية سلبية للذات وبعض التشوهات الإدراكية حول تقييم ذواتهم (كامل، ٢٠٠٢م، ٤٢٣).

ثانياً: دراسة معتز عبدالله (٢٠٠٥):

وقد أجريت بهدف الوقوف على طبيعة السلوك العنيف لدى مجموعة من الطلاب والطالبات وإدراكهم للعنف الموجه لهم من قبل السلطة في الجامعة، وطبيعة إدراكهم لأسباب العنف ومظاهره وكيفية معالجته. وتمّ تطبيق مقياس العنف من إعداد الباحث، ومقاييس للشخصية منها:

- مقياس تقدير الذات (ويتضمن اعتبار الذات، الثقة الاجتماعية، القدرات الجامعية) لفلمنج وكورتني (١٩٨٤) وتعريب محمد الشناوي وعلي بداري (١٩٨٥).

- مقياس توكيد الذات (Rathus, 1973)، وتعريب (محمد الشناوي ١٩٨٥) / استخبار الاندفاعية لايزنك وترجمة عبدالحليم السيد / صورة مختصرة لمقياس نمط السلوك (أ) إعداد جمعة يوسف (١٩٩٤) وتم تطبيق هذه الأدوات على العينة ٥٩٥ (٢٧٦ طالب + ٣١٧ طالبة) بجامعة القاهرة. وتوصلت إلى النتائج:

- ارتباط العنف العام ارتباطاً سلبياً بكل من اعتبار الذات (٠,٠١) وبتقدير الذات (٠,٠٥) لدى الطالبات.

- مساهمة كل من الغضب والبحث عن الإثارة واعتبار الذات في التنبؤ بالعنف العام لدى عينة الطالبات.

- اتفق الطلاب والطالبات على أن أهم أسباب السلوكيات العنيفة عدم وجود فرص عمل بعد التخرج ثم ضغوط الحياة التي يعيشها الطلاب وافتقادهم للحوار العملي بين الطلاب والأساتذة.

دراسة Jerusalem.M. & Mittagw, 2002

استهدفت الدراسة تأثير الكفاءة الذاتية ومتغيرات أخرى (في مواجهة الضغوط) على مستوى وتغير التكيف وشملت العينة ٥٥ أنثى و٦٩ ذكرا تتراوح أعمارهم بين ١٨ — ٣٠سنة. وامتدت الدراسة على مدى ديسمبر ١٩٨٩ — ١٩٩١ ومن الأدوات التي تم تطبيقها: الكفاءة الذاتية لباندورا، والقلق من قائمة السمات الشخصية، وقياس المعارف الإدراكية (تقييم التحدي المدرك أو التهديد والخسارة) ومن النتائج:

— تعمل عناصر (معتقدات) الكفاءة الذاتية كمصدر للعوامل الشخصية التي يستطيع بها المهاجر أن يواجه الضغوط الناتجة عن الانتقال والهجرة والعكس صحيح في حالة ضعف تلك العناصر للكفاءة. فالأشخاص ذوو الإحساس العالي في إدراكهم بالكفاءة يثقون في قدراتهم الشخصية في التغلب على ما يواجههم ويميلون إلى تفسير مايعترضهم من مشاكل على أنها تحديات أكثر منها تهديدات أو أحداث يصعب السيطرة عليها موضوعياً (Jerusalem, M. & Mittag,W, 1999, 178).

دراسة عبد الله إبراهيم ومحمد عبدالحميد (١٩٩٤)

هدفت الدراسة للكشف عن طبيعة العلاقة بين العدوانية ومتغيري الشخصية (موضع الضبط وتقدير الذات) وتكونت العينة من (٢٠٨) طالب اختيرت بطريقة عشوائية من أقسام مختلفة بكلية اللغة العربية والعلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالجنوب وتم تطبيق الأدوات: — استخبار العدوانية من إعداد الباحثين (٤٥ عبارة)، ومقياس موضع الضبط Lefcourt (١٩٨١) وترجمه وأعدّه للعربية علي بداري ومحروس الشناوي، ويهدف إلى

قيـاس درجـة تحكـم الأفـراد في الأحـداث المتصـلة بتحصيلهم الدراسي واندماجهم الاجتماعي، ومقياس تقـدير الـذات كحالـة Heathertn (١٩٩١) وترجمـه الباحثان للعربية وكانت النتائج:

- وجـود علاقـة موجبـة بـين موضـع الضـبط الخارجي والعدوانية، أي أن هناك تلازماً في زيادة درجة موضع الضبط ودرجة العدوانية ونقصانها معاً أيضاً.

- وجود علاقة سلبية بين تقدير الذات الإيجابي والعدوانية. فكلما زاد تقدير الفرد لذاتة قلّت عدوانيته.

- وجود تأثير مشترك بين موضع الضبط وتقدير الذات في درجة العدوانية. وأنّ تأثير تقدير الذات أقوى إذ يبلغ أربعة أمثال تأثير موضع الضبط.

دراسة جـابر عبدالحميـد وعـلاء كفـافي (١٩٨٨):

شملت الدراسة (٢٢٥) شخصاً، منهم (١٢٢ طالبة، ٣١ طالباً) بالمرحلة الجامعية (٣٢ طالبة، ٤٠ طالباً) بالمرحلة الثانوية، واستخدمت مقاييس مختلفة أهمهـا مقيـاس (وجهـة الضـبط تقبـل الـذات – تقدير الذات – ذات أكاديمي – دافعية الإنجاز – قوة الأنا – الميل إلى المعايير الاجتماعية). أظهرت النتائج أن أصحاب التوجه الداخلي أكثر تقبلاً لـذواتهم مـن أصحاب التوجـه الخـارجي، كمـا تأكـدت العلاقـة الإيجابية بـين التوجه الخارجي والميل إلى التقليل مـن قيمـة الـذات والعكس صحيح حيث تـرتبط الوجهـة الداخلية في الضبط مع التقدير المرتفع للـذات. كما أظهرت النتائج أن صاحب الوجهة الداخلية في الضبط أكثر ميلاً ورغبة في الظهـور بـالمظهر المقبـول اجتماعياً بالمقارنة بصاحب الوجهة الخارجية.

التعليق على الدراسات:

مـن العـرض السـابق نجـد أنّ معظـم الدراسـات أجريت على طلاب وطالبات جامعيين وأن الدراسـات التي حاولـت بحـث العلاقة بـين التحكم الـذاتي وأحـد متغيرات الدراسة مباشرة تم التوصل خلالها إلى ارتباط بين التحكم الذاتي والعداوة Hostility بدراسة Heiby, (2002) وارتبـاط بـين التحكم ومعنى الحياة (مصـطلح معاكس لفقد الهدف).

كمـا وجـدت دراسـة أخـرى (Heiby, 2002) ارتباطاً بـين الـتحكم وأعـراض عـدم التوافـق ودراسـة كامـل (١٩٨٨) بـين التحكم والاضـطرابات السـلوكية أي عدم السواء.

بمـا أن الدراسـة الحاليـة تتنـاول العلاقـات غـير السوية كالاتصال بالشباب (من قبل الإناث) وتكوين علاقة غير مشروعة، كما تتناول التمرد؛ لـذا عرضـت الباحثة دراسات غير مباشرة تناولـت مثلاً علاقـة الميـل للمعايير الاجتماعية بوجهة الضبط الـداخلي (كفـافي؛ وعبد الحميد، ١٩٨٨) وارتباط التكيف بكفـاءة الـذات (Jerusalem & Mittage, 2002). وكـذلك ارتبـاط العـدوان بكـل مـن موضـع الضـبط الخـارجي (عبـدالله إبـراهيم؛ وعبـد الحميـد، ١٩٩٤) وباعتبـار الـذات

(معتز، ٢٠٠٥).

أما دراسة (Battaglini, 2005) فقد أشارت لأهمية انضمام الفرد لجماعة تعتبر مساعدة للفرد ليتدرب على التحكم في ذاته إلا أنّه تجلى في نتائجها أنّ الشخص ضعيف التحكم يبدي سلوكاً غير سوي.

وعلى هذا فالدراسة تفترض الفروض التالية:

فروض الدراسة:

١ – تظهر لدى طالبات الكلية أعراض السلوكيات السلبية التالية:

التمرد، فقد الهدف، العدوان، العلاقات غير السوية.

٢ – توجد علاقة ارتباط سالبة دالة إحصائياً بين متغير التحكم الذاتي والسلوكيات السلبية (التمرد، فقد الهدف، العدوان، العلاقات غير السوية).

إجراءات البحث

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي بوصفه المنهج المناسب لتحقيق أهداف الدراسة.

أولاً: العينة:

يتكون مجتمع الدراسة من (٥١٧) من طالبات الفرقة الثانية والثالثة المنتظمات بكلية الآداب للبنات بالدمام بالمنطقة الشرقية للعام الدراسي ١٤٢٧/١٤٢٨هـ. وتم اختيار أفراد العينة باستخدام الأسلوب العشوائي الطبقي حيث تم الدخول لجميع المدرجات المتاحة للفرق الثانية والفرق الثالثة. وتم تعريفهن بأهداف البحث دون تحديد المتغيرات، وأهمية تعاونهن وثقتهن بالسرية لبياناتهن وتراوحت أعمارهن بين ١٩ – ٢٤ سنة وتم استبعاد المتزوجات.

الجدول رقم (١). عينة الدراسة.

القسم / الفرقة	الثانية	الثالثة	المجموع	النسبة إلى العينة
الدراسات الإسلامية	٦٣	٤٨	١١١	٪٢١.٤٧
اللغة العربية	٥٠	٣١	٨١	٪١٥.٦٧
اللغة الإنجليزية	٤٩	٤٣	٩٢	٪١٧.٧٩
التاريخ	٥٥	٥٣	١٠٨	٪٢٠.٨٩
الجغرافيا	٦٠	٦٥	١٢٥	٪٢٤.١٨
المجموع للعينة	٢٧٧	٢٤٠	٥١٧	١٠٠
العدد الأصلي للفرقة	٢٠٩٢	١٥٨٤	٣٦٧٦	
النسبة إلى العدد الكلي			٪١٤.١	

ويبين جدول رقم (١) توزيع أفراد العينة حسب القسم. ويمثل هذا العدد قرابة ١٤ ٪ من إجمالي الطالبات المسجلات في هذه الأقسام في الفصل الدراسي الأول للعام ٢٠٠٦/٢٠٠٧ م.

ثانياً: أدوات الدراسة:

استخدمت الباحثة

١ – استبانة السلوكيات السلبية إعداد الباحثة

٢ – مقياس التحكم الذاتي للدكتور عبدالوهاب كامل.

استبانة السلوكيات السلبية:

بدءاً استخدمت الدراسات السابقة مصطلح المشكلات لما استهدفته الدراسة الحالية ويتضح من الاطلاع على المقاييس الأجنبية للمشكلات أن تلك المقاييس تعكس واقعاً اجتماعيا ونفسياً له خصوصيته الثقافية، ومن ثم فإن مصداقيتها مردودة إلى ذلك الواقع دون غيره. أما الدراسات العربية التي استخدمت مقاييس للمشكلات مثل: دراسة فيصل الزراد (١٩٧٨) استخدمت قائمة المشكلات من إعداد منيرة حلمي. وهناك دراسة محمد زعتر (١٩٨٦) فقد استخدمت مقياس مشكلات الطالب الجامعي وحاجاته الإرشادية للدكتورة نادية الشريف ود.محمد عودة وهو يتضمن مجالات: الصحي، النفسي، الانفعالي، القيمي، الاجتماعي، الدراسي والإرشادي. (وكلا المقياسين غير ملائم لما هدفت الدراسة الحالية لدراسته لدى طالبات الكلية).

أما دراسة جميلة عباس إبراهيم (١٩٩٨) فقد تضمنت مشكلات؛ العدوانية، التمرد، فقدان الهدف، ضعف الانتماء للمجتمع والاغتراب عن الأسرة.

وتضمنت دراسة هانم ياركندي (١٩٩٩) استبانة للمشكلات السلوكية للفرقة الأولى والثانية ثانوي فقد شملت مجال التقصير في أداء الواجبات، العلاقات مع الآخرين، الإخلال بنظام المدرسة، التقصير في الأمور الدينية. وقد استفادت الباحثة من الدراستين الأخيرتين.

تصميم استبانة السلوكيات السلبية:

وهو من إعداد الباحثة الحالية. وتم تصميمها لقياس بعض السلوكيات السلبية التي تصدر عن طالبات الكلية (الفرقة الثانية والثالثة). وقد أسفر استفتاء محدود وجهته الباحثة لـ٥٠ طالبة أثناء محاضرة عن تقدير الطالبات للسلوكيات غير المرغوبة، ويلاحظ صدورها من طالبات بالكلية، عن سلوك: التمرد وفقد الهدف والعدوان. وأضافت الباحثة انحراف العلاقات غير السوية، وذلك لاستهداف الباحثة أن يكون أحد السلوكيات المتضمنة بالدراسة، لاستقصاء ذلك السلوك بصورة علمية عوضاً عما يشاع من زيادة الانحرافات بين الجيل الناشئ.

خطوات إعدادها:

– بعد الاطلاع على الدراسات السابقة والمقاييس المستخدمة بها جرت مناقشة عدد من أعضاء هيئة التدريس عما يواجهنه من مظاهر للسلوكيات السلبية المحددة سابقاً لدى طالبات الكلية:

– تم إعداد الاستبانة في صورتها الأولية من أربعة محاور وتضم (٤٥) عبارة.

- عرضت الاستبانة على (٥) محكمين تخصص علم نفس، حيث عرفت السلوكيات المحددة (التمرد، فقد الهدف، العدوان، العلاقات غير السوية). وطلب منهم تحديد مدى صلاحية عبارات كل محور لقياس ما يريد المحور أن يقيسه. وبناءً على هذه الخطوة تم الإبقاء على العبارات التي حظيت بنسبة اتفاق ٨٥٪ فأكثر.

- طبقت الصورة المعدلة على عينة من الطالبات (ن=٤٣)طالبة، وذلك لحساب صدق الاستبانة وثباتها، كما تم مناقشتهن بعد التطبيق عن مدى وضوح العبارات.

- بناءً على نتائج عينة التقنين من حيث الصدق، تم الإبقاء على العبارات التي أثبتت معاملات ارتباطها اتساقها بالمقياس ككل (الاتساق الداخلي). ويوضح جدول رقم (٢) قيم معاملات الارتباط.

الصورة النهائية للمقياس: يتضمن أربعة سلوكيات سلبية وتكّون (٤٢ عبارة):

- سلوك التمرد ١٢ عبارة (بدرجة قصوى ٤٨ درجة).
- سلوك فقد الهدف ١٠ عبارات (الدرجة القصوى ٤٠).
- سلوك العدوان ١٢ عبارة (الدرجة القصوى ٤٨ درجة).
- العلاقات غير السوية ٨ عبارات (بدرجة قصوى ٣٢ درجة) (ملحق رقم ١).

طريقة التطبيق والتصحيح:

يطبق المقياس بشكل فردي أو جماعي بعد قراءة التعليمات. وقد يحتاج ١٥ دقيقة. أما تصحيح المقياس فتقوم الطالبة بتحديد استجابتها على مقياس خماسي لكل عبارة (دائماً ، غالباً ، أحياناً ، نادراً ، لا) وتعطى القديرات (٤، ٣، ٢، ١، ٠) وتدل الدرجة المرتفعة بكل مقياس فرعي على اتجاه الطالبة للتصرف بدرجة عالية من ذلك السلوك.

الجدول رقم (٢). قيم معامل الارتباط بين درجات كل عبارة مع درجة المقياس الذي يحتويها على مقياس السلوكيات السلبية ن = ٤٣.

التمرد		فقد الهدف		العدوان		العلاقات غير السوية	
رقم العبارة	معامل الارتباط ودلالته الإحصائية	رقم العبارة	معامل الارتباط ودلالته الإحصائية	رقم العبارة	معامل الارتباط ودلالته الإحصائية	رقم العبارة	معامل الارتباط ودلالته الإحصائية
٤	,٥١٧**	١	,٤٥٧	٣	,٣٩**	٧	,٧٢٨**
٨	,٥٨٩**	٢	,٤٣٧**	٦	,٥٧٢**	١١	,٤٨**
١٢	,٤٣**	٥	,٤٠**	١٠	,٦٢٤**	١٦	,٧٣**
١٥	,٦٧٧**	٩	,٤٠٧**	١٤	,٣١٣*	٢٤	,٦٦**
١٧	,٦٩٣**	١٣	,٥٢**	١٩	,٣٢٤*	٢٦	,٤٥**

تابع الجدول رقم (٢).

التمرد		فقد الهدف		العدوان		العلاقات غير السوية	
رقم العبارة	معامل الارتباط ودلالته الإحصائية	رقم العبارة	معامل الارتباط ودلالته الإحصائية	رقم العبارة	معامل الارتباط ودلالته الإحصائية	رقم العبارة	معامل الارتباط ودلالته الإحصائية
٢١	,٦٣٧**	١٨	,٥٣٨**	٢٠	,٤٣٤**	٣٤	,٤٨٧**
٢٧	,٣٩٤**	٢٢	,٧٢٩**	٢٣	,٤٦٥**	٣٨	,٦٨**
٢٩	,٥٦**	٢٨	,٥٠٩**	٢٥	,٤٠٩*	٤٢	,٢٤
٣٠	,٦٠٩**	٣٢	,٤٤٢**	٣١	,٥٢**		
٣٦	,٤٠**	٤١	,٥١**	٣٣	,٤٣٦**		
٣٧	,٤٥٩**			٣٥	,٣٤*		
٣٩	,٥٢٩**			٤٠	,٥٦٤**		

(*) دال عند ٠٥,=٣٠٤,   ** دال عند ٠١,=٣٩,

ويتضح من جدول رقم (٢) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عدا العبارة رقم (٤٢) وهي تتعلق بالعبارة «أرافق صديقتي التي أحبها رغم ما يسببه ذلك لي من تفريط في بعض محاضراتي» وحبذت الباحثة إبقاءها لاتفاقها مع تعريف العلاقات غير السوية.

الجدول رقم (٣). مصفوفة معاملات الارتباط بين السلوكيات السلبية الأربع ن = ٥١٧.

	التمرد	فقد الهدف	العدوان	العلاقات غير السوية	مجموع السلوكيات السلبية
التمرد					
فقد الهدف	,٥٠**				
العدوان	,٥٣٧**	,٣٤٤**			
انحراف العلاقات	,٤٩٤**	,٢٩٨**	,٣٥٧**		
مجموع السلوكيات السلبية	,٨٣٨**	,٧٨١**	,٧١٩**	,٦٤١**	

ويدل جدول رقم (٣) على الاتساق الداخلي لمتغيرات مقياس السلوكيات السلبية. ومنه يتضح أعلى درجة ارتباط بين العدوان والتمرد.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

الصدق: كما ذكر في خطوات الإعداد تم إجراء صدق المحكمين، كما تم حساب الاتساق الداخلي.

نظراً لتوافر الدراسات السعودية التي أكدت صدق مقياس الطمأنينة النفسية لفاروق عبد السلام في التمييز بين الأسوياء والطلاب المترددين على العيادة النفسية لما يعانونه من اضطرابات كالمخاوف والوساوس (عبد السلام، ١٩٧٩م، ٥)، فقد قامت الباحثة باستخدامه على عينة التقنين كمؤشر مميّز بين

مجموعـة الطالبـات الأعلـى درجـة علـى مقيـاس السلوكيات السلبية ومجموعة الأقل درجة على المقياس نفسه لتوقع الباحثة بتميز المجموعة الأخيرة بطمأنينة نفسية أعلى مما يشير بصدق مقياس السلوكيات السلبية، وبتطبيق طريقة المقارنة الطرفية التي تعتمد على مقارنة متوسط درجات أعلى ٢٧٪ من أفراد العينة على مقياس السلوكيات، بمتوسط درجات أدنى ٢٧٪ من أفراد العينة على المقياس نفسه تمّ حساب دلالة الفروق بين هذه المتوسطات (السيد، ١٩٥٨م، ٥٦٠).

الجدول رقم (٤). Group Statistics

VAR00001 المتغير	N	Mean المتوسط	الانحراف المعياري Std. Deviation	الخطأStd. Error Mean المعياري للمتوسط
الأقل سلبية طمأنينة	١١	٢٢,٦٣٦٤	٥,٧٣١٨٩	١,٧٢٨٢٣
الأكثر سلبية	١١	٣٠,٦٣٦٤	٩,٤٥٨٠٤	٢,٨٥١٧١

نتائج Tللعينات المستقلة الخاصة بمتغير طمأنينة لمجموعتين Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of variances		t – test for Equality of Means						
	F	Sig. قيمة مستوى المعنوية	T قيمة المختبر الإحصائي	Df درجة الحرية	Sig. (2 – tailed)	Mean Difference الفرق بين متوسطي عينتين	Std. Error Differen c خطأ معياري فرق متوسطين	95% confidence interval of the Difference Lower	Upper
Equal variances assumed طمأنينة Equal variances not assumed	2.004	,172	٢،٣٩٩ – ٢،٣٩٩ –	20 16.472	,026 ,029	8.0000 – 8.0000 –	3.33452 3.33452	14.95568 – 15.05242 –	1.04432 – ,94758 –

يتضح من جدول رقم (٤) أن قيمة ت بلغت (– ٢,٣٩) ودلالتها الإحصائية (٠,٠٢٦) أقل من (٠,٠٥)، أي إن هناك اختلافا ذا دلالة في درجات الوسط الحسابي لمتغير الطمأنينة لكل مجموعة من المجموعتين (الأكثر سلبية، والأقل سلبية) مما يؤكد صدق مقياس السلوكيات السلبية. مع ملاحظة إشارة السالب لاتجاه درجة الطمأنينة المعاكس لزيادة درجة السلوك السلبي (بالانت، ٢٠٠٦م، ٢٣٢).

الثبـــات: تم حساب الثبات بطريقة إعادة التطبيق: حيث تم تطبيق المقياس على عينة التقنين (ن=٢٤) ثم أعيد التطبيق مرة أخرى بعد مضي ٣ أسابيع. وتم حساب معامل الارتباط بين درجتي كل طالبة في مرتيّ التطبيق فكانت قيمة (ر= ٠,٨٨) وهو معامل يوثق به.

مقياس التحكم الذاتي:

قام عبد الوهاب كامل بدمج كل من مقياس ريم Rehm (١٩٧٥) (٤٠ عبارة) ومقياس Rosenbaum (٣٦ عبارة) وكل منهما يحدد درجة كلية للتحكم الذاتي. ثم قام بإجراء التحليل العاملي للكشف عن مكونات عملية التحكم كما افترضها كنفر Kanfer (١٩٧٠) كمحكات لمحتوى عبارات المقياس. نتيجة عملية التحقق من صدق وثبات العبارات، استخلص ٥١ عبارة من (٧٦) عبارة ثم أضاف ٣ عبارات تتفق مع تعريفات التحكم الذاتي وبذلك أصبح المقياس في صورته النهائية مكوناً من (٥٤) عبارة.

تم حساب ثبات المقياس بتقدير قيمة معامل إرتباط نصفي المقياس (الفردي والزوجي فبلغ (٠.٦٩٣٩) (ن=٣٣٩) ثم استخلص معامل الثبات بمعادلة سبيرمان فبلغ ٠.٨٢.

صدق المقياس:

تم إجراء التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية مع استخدام التدوير المتعامد. وكشف عن العوامل الستة التي زادت قيمة الجذر الكامن لها عن الواحد الصحيح.

وقد استخلصت تلك العوامل الست ٦٩,٣ من تباين المصفوفة الارتباطية، وهذه العوامل: التحكم الكلي العام، الرؤية الإيجابية للذات، مقاومة الذات للإحباط، الحث الذاتي، التقويم الذاتي، الوعي الذاتي.

طريقة التصـــحيح: أمام كل عبارة تدرجاً في اختيار الاستجابة المعبر عنها من قبل الشخص من خلال تدرج خماسي (أ، ب، ج، د، هـ) وبحسب تعليمات المقياس فهناك ٢١ عبارة تصحح بطريقة عكسية.

تقنين مقياس التحكم الذاتي لطالبات الكلية:

تم دراسة عبارات المقياس دراسة تحليلية ناقدة، ثم حددت العبارات التي تحتاج إلى تعديل بما يتناسب مع طالبات الكلية. وهي كالتالي:

تغيير العبارة (١١) حيث تم استبدال مثال التدخين إلى استخدام الشات بالإنترنت ليكون أكثر ملاءمة، كما جرى تأنيث العبارات واستبدال كلمة الحظ عوضاً عن الصدفة بالعبارة (٤٣)، وإعادة صياغة للعبارات أرقام: ٦، ٧، ١٢، ١٣، ١٤، ٢٥، ٣١، ٣٢، ٣٨. (ملحق ٢).

وقامت الباحثة بتحكيم عدد من الأعضاء تخصص علم النفس فيما أجرته من تعديلات على المقياس؛ وبذلك تم التأكد من عدم اختلاف العبارات المعدلة عما تضمنته العبارات الأصلية.

ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية (يتكون المقياس من ٥٤ عبارة) وبلغ المعامل ر= ٤٣٨, وبتصحيح المعادلة يبلغ المعامل ٠.٦٠ (السيد، ١٩٧٩م، ٥٢٥).

صدق المقياس: نظراً لعدم وجود مقاييس عربية تقيس التحكم الذاتي فقد استخدمت الباحثة مقياس وجهة الضبط كأحد المقاييس التي أشارت دراسات سابقة إلى ارتباطه بأحد مكونات التحكم الذاتي (Rosenbaum, M, 1990, 16) أو بالكفاءة الذاتية (وهو مفهوم تتداخل عناصره بالتحكم الذاتي). ففي دراسة لـ (Henson, 2001) أشارت إلى علاقة ارتباطية موجبة بين الكفاءة الذاتية ووجهة الضبط (الشافعي، ٢٠٠٥م، ١٥٥) اختارت الباحثة نسخة محمد عيد التي قام بتطبيقها على طلاب بجامعة الإمام بفرع القصيم (عيد، د.ت، ٥١).

تم حساب معامل الارتباط بين مقياسيّ وجهة الضبط، والتحكم الذاتي على عينة التقنين (ن =٤٣) فبلغ – ٠,٣٠٤ وهو دال عند مستوى ٠,٠٥.

واستفادت الباحثة مما ذكر سابقاً في إجراءات صدق مقياس السلوكيات السلبية من تطبيق لمقياس الطمأنينة النفسية لحساب الصدق بطريقة المقارنة الطرفية فاستخدمت الباحثة درجات طالبات عينة التقنين على مقياس الطمأنينة لحساب مدى ارتباطها بالتحكم الذاتي وقد بلغ معامل الارتباط – ٠,٤٧ وهو دال إحصائياً ويدل على صدق مقياس التحكم الذاتي. وتم إجراء هذا الارتباط بناءً على نتيجة دراسة عبدالوهاب كامل (١٩٨٩) من وجود ارتباط دال بين مقياس كورنيل للشخصية ومقاومة الذات للإحباط والحث الذاتي، وتقويم الذات (مكونات التحكم الذاتي) أي كلما زادت إمكانيات الفرد على ممارسة التحكم الذاتي انخفض احتمال ظهور الاضطرابات الانفعالية النفسية جسمية (كامل، ٢٠٠٢م، ٤٢٢).

النتائج

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على «تظهر لدى طالبات الكلية أعراض السلوكيات السلبية التالية: التمرد، فقد الهدف، العدوان، العلاقات غير السوية».

للتحقق من صحة القرض يوضح الجدولان (٥ –٦) الإحصاءات الوصفية واختبارت لمتغيرات البحث.

الجدول رقم (٥). ملخص للإحصاءات الوصفية لمتغيرات السلوكيات السلبية.

	N العينة	Mean المتوسط	Std. Deviation الانحراف المعياري	Std. Error Mean الخطأ المعياري للمتوسط
التمرد	٥١٧	,٧٥٢٣	,٤٥٨	,٠٢
فقد الهدف	٥١٧	١.٢٧٦	,٧١٠٦	,٠٣١٢
العدوان	٥١٧	,٦٧٣	,٤١٠٢	,٠١٨
العلاقات غير السوية	٥١٧	,٤٢٦٧	,٤٨٢٢	,٠٢١٢

الجدول رقم (٦). نتائج اختبار ت لمتغيرات السلوكيات السلبية One – Sample Test اختبار ت لمجموعة واحدة.

	t	القيمة المختبرة = ٢				
		درجة الحرية	القيمة الاحتمالية الحرجة	متوسط الفرق منَ – م	فترة ثقة ٩٥٪ للفرق بين متوسط العينة ومتوسط المجتمع	
					أدنى	أعلى
التمرد	٦١.٩١ –	٥١٦	,٠٠٠	١.٢٤٧ –	١.٢٨٧ –	١.٢٠٨ –
فقد الهدف	٢٣,١٤ –	٥١٦	,٠٠٠	,٧٢٣ –	,٧٨٤ –	,٦٦٢ –
العدوان	٧٣,٥٢ –	٥١٦	,٠٠٠	١,٣٢٦ –	١,٣٦ –	١,٢٩ –
العلاقات غير السوية	٧٤.١٨٢ –	٥١٦	,٠٠٠	١.٥٧٣ –	١.٦١٤ –	١.٥٣١ –

أظهرت نتائج T في جدول رقم (٦) أن جميع السلوكيات الأربعة لا تنطبق على أفراد مجتمع طالبات الكلية، حيث كانت قيمة T سالبة وأقل من ٠,٠٥ فمثلاً متوسط سلوك التمرد لمجتمع طالبات كلية الآداب يختلف عن درجة القيمة المختبرة (٢) أي لم يتحقق الفرض الأول. ولكن بحسب ملاحظة الباحثة أثناء القيام بتصحيح الاستبيانات استرعى انتباهها زيادة درجات أفراد العينة على مقياس سلوك فقد الهدف ولاستجلاء الأمر أكثر قامت الباحثة بحساب الدرجات التائية للدرجات الخام لأفراد العينة على مقياس سلوك فقد الهدف.

الجدول رقم (٧). الدرجات التائية للدرجات الخام لأفراد العينة على مقياس فقد الهدف.

الدرجة الخام	التكرار	النسبة المئوية	التكرار المتجمع الصاعد	التكرار المتجمع التصاعدي النسبي	الدرجة التائية *
١	١٣	٢,٥١	١٣	,٠٢٥	٣٠,٤
٢	١٠	١,٩٣	٢٣	,٠٤٤	٣٢,٩
٣	١٣	٢,٥١	٣٦	,٠٦٩	٣٥,٢
٤	٢٤	٤,٦٤	٦٠	,١١٦	٣٨,٠
٥	١٩	٣,٦٧	٧٩	,١٥٢	٣٩,٧
٦	٢٦	٥,٠٢	١٠٥	,٢٠٣	٤١,٧
٧	٣٣	٦,٣٨	١٣٨	,٢٦٦	٤٣,٨
٨	٢٥	٤,٨٣	١٦٣	,٣١٥	٤٥,٢
٩	٢٤	٤,٦٤	١٨٧	,٣٦	٤٦,٤
١٠	٣٣	٦,٣٨	٢٢٠	,٤٢٥	٤٨,١
١١	٢٨	٥,٤١	٢٤٨	,٤٧٩	٤٩,٥
١٢	٢٢	٤,٢٥٥	٢٧٠	,٥٢	٥٠,٥

تابع الجدول رقم (٧).

الدرجة الخام	التكرار	النسبة المئوية	التكرار المتجمع الصاعد	التكرار المتجمع التصاعدي النسبي	الدرجة التائية*
١٣	٣١	٥,٩٩٦	٣٠١	,٥٨	٥٢,٠
١٤	٣١	٥,٩٩٦	٣٣٢	,٦٤	٥٣,٦
١٥	٢١	٤,٠٦	٣٥٣	,٦٨٢	٥٤,٧★
١٦	٢٤	٤,٦٤	٣٧٧	,٧٢٩	٥٦,١
١٧	١٢	٢,٣٢	٣٨٩	,٧٥٢	٥٦,٨
١٨	٢٠	٣,٨٦٨	٤٠٩	,٧٩	٥٨,١
١٩	١٥	٢,٩	٤٢٤	,٨٢	٥٩,٢
٢٠	١٤	٢,٧	٤٣٨	,٨٤	٥٩,٩
٢١	١٧	٣,٢٨٨	٤٥٥	,٨٨	٦١,٨
٢٢	١١	٢,١٢٧	٤٦٦	,٩٠١	٦٢,٩
٢٣	٣	,٥٨	٤٦٩	,٩٠٧	٦٣,٢
٢٤	١٢	٢,٣٢	٤٨١	,٩٣	٦٤,٨
٢٥	٦	١,١٦	٤٨٧	,٩٤	٦٥,٥
٢٦	٧	١,٣٥٣	٤٩٤	,٩٥٥	٦٧,٠
٢٧	٦	١,١٦	٥٠٠	,٩٦٧	٦٨,٤
٢٨	٥	,٩٦٧	٥٠٥	,٩٧	٦٩,٨
٢٩	٢	,٣٨٦	٥٠٧	,٩٨٠	٧٠,٥
٣٠	٢	,٣٨	٥٠٩	,٩٨٤	٧١,٤
٣١	٣	,٥٨٠	٥١٢	,٩٩٠	٧٣,٣
٣٢	١	,١٩٣	٥١٣	,٩٩٢	٧٤,١
٣٣	٢	,٣٨٦	٥١٥	,٩٩٦	٧٦,٥
٣٤	١	,١٩٣	٥١٦	,٩٩٨	٧٨,٨
٣٧	١	,١٩٣	٥١٧	١,٠٠	
	٥١٧	١٠٠			

٣٦٪ تمثل بداية السلوك السلبي (الدرجات من ١٥ إلى ٢٤)

٠٣, تعاني بدرجة مرضية (الدرجات من ٢٩ إلى ٣٤)

★ الجداول الإحصائية للبهي السيد ص٢٤

نسبة من جاوزت درجاتهن بداية أعراض السلوك السلبي =
١ – ٦٤, = ٣٦,
نسبة من يعانون معاناة السلوك السلبي بدرجة مرضية =
١ – ٩٧, = ٠٣,

بالاطلاع على جدول الدرجات التائية رقم (٧) نجد أن الدرجة التائية (٥٣,٦) والتي تشير إلى بداية ظهور سلوك فقد الهدف تقابلها الدرجة الخام (١٤). كما يتضح أنّ الدرجة التائية (٦٩,٨) التي تشير إلى

ظهور سلوك فقد الهدف بشكل مرضي تقابلها الدرجة الخام (٢٨) فما فوق تمثّل نسبة ٠،٠٣ من أفراد العينة أي لم يتحقق الفرض الأول كما اتضح من الأسلوب الإحصائي T للفروق بين المتوسطات.

لكن الجدول رقم (٧) يمدّنا أيضاً بمعلومات عن أنّ نسبة أفراد العينة التي تقع مابين درجة بداية ظهور سلوك فقد الهدف (١٤) والدرجة المرضية (٢٨) تبلغ هذه النسبة ٣٦٪ لدى أفراد العينة من طالبات الكلية أي مايمثّل ثلث أفراد العينة وهي نسبة تستحق منا الاهتمام بها والتخطيط لتلافي آثارها.

نتائج الفرض الثاني:

ينص هذا الفرض على «توجد علاقة ارتباط سالبة دالة إحصائيا بين متغير التحكم الذاتي والسلوكيات السلبية» (التمرد، فقد الهدف، العدوان، العلاقات غير السوية).

للتحقق من صدق الفرض توضح الجداول (٨ – ١٠) معاملات الارتباط بين متغيرات البحث.

الجدول رقم (٨). معاملات الارتباط بين متغير التحكم الذاتي والسلوكيات السلبية.

المقياس / معامل الارتباط	التمرد	فقد الهدف	العدوان	العلاقات غير السوية	مجموع السلوكيات
معامل بيرسون	– ,٤٠٤**	– ,٥٠٥**	– ,٢٢٠**	– ,٢٥٩**	– ,٤٨٦*

يوضح الجدول رقم (٨) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا وعند مستوى ٠,٠١ وبحسب اقتراح cohen فإن قيم (r) تعتبر كبيرة إذا بلغت (٠,٥) ومتوسطة إذا بلغت (٠,٣ – ٠,٤٩)، ومادون (٠,٣) فهي صغيرة (بالانت، ٢٠٠٦م، ١٤٩). لذا رغم الدلالة الإحصائية عند مستوى ٠,٠١ بالنسبة لمعامل ارتباط درجات أفراد العينة للتحكم بالعدوان وبالعلاقات غير السوية – ٠,٢٢، – ٠,٢٥٩ على التوالي، فإن الباحثة لاحظت أنهما مادون ٠,٣ واستطراداً منها للتحقق من قوة العلاقة استخدمت أحد المقاييس الاتجاهية وهو معامل ايتا Eta لمناسبته في حالة عدم خضوع التوزيع التكراري لبيانات العينة على مقياس العدوان، والعلاقات غير السوية للتوزيع الطبيعي (بالانت، ٢٠٠٦م، ٢٢٥) و (فهمي، ٢٠٠٥م، ٥٩٥).

الجدول رقم (٩). نتائج معامل ارتباط ايتا وهو من المقاييس الاتجاهية Directional Measures

	القيمة
Eta Dependent عدوان	,٤٩١
Dependent تحكم	,٣٣٠

يتضح من **الصف الأول** بجدول رقم (٩): نتيجة معامل ايتا باعتبار أن العدوان هو المتغير التابع (٠,٤٩١) الذي تدل قيمته على وجود علاقة (أو تأثير) متوسطة. بمعنى أن تأثير معرفة التحكم بالذات في سلوك العدوان بقوة متوسطة (٠,٤٩).

الصف الثاني: نتيجة معامل ايتا باعتبار التحكم بالذات هو المتغير التابع (٠,٣٣) الذي تدل قيمته على وجود علاقة أو تأثير متوسطة بمعنى أن تأثير معرفة العدوان في التحكم الذاتي (٠,٣٣).

الجدول رقم (١٠). نتائج معامل ارتباط ايتا وهو من المقاييس الاتجاهية Directional Measures

	القيمة
Eta Dependent العلاقات غير السوية	,٥٥٠
Dependent تحكم	,٣١٩

يتضح من **الصف الأول** بجدول رقم (١٠): نتيجة معامل ايتا باعتبار أن العلاقات غير السوية هي المتغير التابع (٠,٥٥) الذي تدل قيمته على وجود علاقة (أو تأثير) كبيرة. بمعنى أن التحكم بالذات يؤثر في العلاقات غير السوية تأثيراً كبيراً.

الصف الثاني: نتيجة معامل ايتا باعتبار أن التحكم بالذات هو المتغير التابع (٠,٣١٩) الذي تدل قيمته على وجود علاقة متوسطة بمعنى أن العلاقات غير السوية تؤثر في التحكم الذاتي بدرجة متوسطة.

تفسير النتائج:

أولاً: توصلت الدراسة إلى عدم تحقق الفرض الأول، أي عدم شيوع المظاهر السلوكية السلبية كالتمرد، فقد الهدف، العدوان والعلاقات غير السوية بين مجتمع الكلية.

فالكلية كأي تجمع به نسبة من مظاهر السلوك السلبي من تمرد وعدوان وعلاقات غير سوية إلا إنها لم تبلغ نسبة حدّ الظاهرة (الشيوع). وفي دراسة سابقة لمجتمع الكلية ١٤١٢هـ، (١٩٩٢) أظهرت تمتع طالبات العينة الجامعيات بالطمأنينة النفسية (جوانه، ١٩٩٢م، ٢٥٤) إضافة إلى دراسة أحمد عبدالخالق وأحمد حافظ (١٩٨٨) التي قارنت متوسط درجات القلق لدى كل من السعوديين وعينات أمريكية ومصرية وتوصلت إلى أن عينة السعوديين سجلت أقل الدرجات (حافظ؛ وعبد الخالق، ١٩٨٨م، ١٩٤). وأرجعت تلك النتيجة حينئذ إلى دور الإيمان بالله في الطمأنينة وعوامل أخرى ولا زال الإيمان والإسلام يؤثران من حيث عدم تقبل المجتمع المسلم لشيوع المظاهر السلبية. وتعزز نتيجة دراسة جميلة إبراهيم (١٩٩٨) هذا المساق حيث توصلت إلى أن جنس الإناث تقلّ لديهن مظاهر العدوان والتمرد خاصة عند

مقارنة صفّ أعلى بصفّ أقل حيث كانت الفروق دالة إلى جانب طالبات الصف الثالث ثانوي اللاتي سجلن درجات أقل (إبراهيم، ١٩٩٨م، ١٣٠).

مع الإشارة لملاحظة بدء تزايد نسبة مظهر افتقاد الهدف بين أفراد عينة الدراسة من حيث كونه يقوم على شعور الفرد بفشل يتطور تدريجياً لفقدان الفرد لدواعي التخطيط لحياته ومستقبله وعجزه عن فهم مايدور حوله من أحداث. وبالتالي عدم قدرة على التحكم في مصيره. وقد ظهر ذلك في تزايد نسبة الظاهرة بالعينة دون أن يتحقق ذلك في مجتمع الكلية عامة.

ثانياً: تشير نتيجة **الفرض الثاني** إلى أنّ من يفتقد وجود هدفٍ لحياته تنخفض لديه درجة التحكم بالذات وهو ما يتسق مع نتيجة الرشيدي (١٩٩٥) حيث توصل إلى أنّ مَنْ كان لديه هدفٌ واضحٌ ويتعلق إيجابياً بالحياة يحتاج إلى درجة مرتفعة من التحكم الذاتي حيث يقوم بملاحظة سلوكه ويستفيد من نتائج تصرفاته ويقدر الآثار المترتبة عليها ويستخدم التفكير المنظم لمواجهة المصاعب، فهو دائماً في حالة رؤية إيجابية للذات. كما يقاوم الإحباط فلا يستسلم للمشاعر السلبية ويحثّ ذاته عن طريق التنشيط الذاتي. لذا تلازم انخفاض درجة التحكم بالذات بالافتقاد إلى الهدف ومنذ عام (١٩٦٨) ربط Curmbough بين فقد الهدف وفقدان معنى الحياة الذي عرفه بأنه: حالة سيكولوجية تنتج من فشل في تجربة إحساس معنى وهدف الحياة تلك التي تعطي الفرد الإحساس بالتفرد في الهوية (الرشيدي، ١٩٩٥م، ١٦٦).

أما عن العلاقة الموجبة بين التحكم الذاتي المنخفض والعدوان فترى الباحثة تفسيراً لتلك النتيجة في ضوء الخصائص الشخصية للأفراد ذوي التحكم المنخفض للذات كما جاءت في استجاباتهم على مقياس التحكم بالذات. حيث وصفوا أنفسهم باحتياجهم للغير كي يساعدهم على الخروج من مشكلاتهم، وبإفادتهم بضعف تقديرهم للآثار المترتبة على ما يصدر منهم من سلوكيات، فهم يتصرفون في ظل عوامل الحظ والمصادفة والاعتقاد بقوى خارجية تسيِّر الأمور بحيث يصعب التحكم فيها. ومن هنا كان الشعور الدائم بالإحباط، ومن ناحية أخرى فإن الإحباط كثيراً ما يؤدي إلى العدوانية بأشكالها المختلفة؛ فمن تراث التحليل النفسي أنه إذا زاد اعتماد الشخصية وحاجتها للغير زاد عدوانها حيث اعتماد الإنسان على شخص آخر يعني وقوعه تحت سيطرة هذا الشخص، ولذلك يشعر بأن قوته لها تأثير مقيّد يحدّ من حريته ويجب التغلب عليه (ستور، ١٩٧٥م، ٧).

وبما أنّ العلاقة ارتباطية وليست سببية فنستطيع القول إنّ هناك تلازماً بين انخفاض درجة التحكم بالذات وزيادة درجة العدوانية ولا نستطيع أن نقرر أن أحدهما سبب للآخر.

وما ينطبق على علاقة التحكم بالعدوان ينسحب على علاقة التحكم بالتمرد، فتعريف شادية

عبدالخالق (١٩٩٢) للتمرد بأنه معاناة الفرد من إحساس بعدم الرضا عن كل ما يحيط به في مجتمعه من موضوعات ونظم وأساليب للتعامل وإحساسه بالإحباط والغضب والرغبة في التعبير أو الاحتجاج والتحطيم والعدوان يجعل من سلوك التمرد نتيجة للشعور بعدم الرضا والإحباط، وهي الحالة التي تدفعه للتحطيم والتمرد والعدوان.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية للعلاقة بين التحكم والعدوان مع دراسة Heiby & Mearige (٢٠٠٢) حيث تراوح الارتباط مابين ٠,٢٥ — ٠,٣٨ لعدة مقاييس للتحكم. كما تتسق مع نتائج دراسة (إبراهيم؛ وعبدالحميد، ١٩٩٤) التي توصلت لعلاقة موجبة بين موضع الضبط (التحكم) الخارجي والعدوانية، ووجود علاقة سلبية بين تقدير الذات الإيجابي والعدوانية. بالإضافة إلى اتساق النتيجة مع نتائج دراسة معتز (٢٠٠٥) التي وجدت ارتباطاً سلبياً بين السلوك العنيف وكل من تقدير الذات ويتضمن اعتبار الذات والثقة بها وهو من مكونات التحكم الذاتي.

وفيما يخصّ ارتباط التحكم الذاتي بالعلاقات غير السوية فيمكن الاستئناس باستجابات اللاتي حصلن على درجات على مقياس العلاقات غير السوية، حيث أقررن بالتحدث مع شباب من خلال الانترنت أو بالجوال، وأنهم يرون أن من حقهن مقابلة الأشخاص بحجة التقدم لخطبتهن بدون علم أهلهن، واعترافهن بتأثير متابعتهن للبرامج الأجنبية، وانتمائهن لشلة يمارس بعض أفرادها السلوك نفسه. ونوع آخر يقرّ بمبالغتهن في عواطفهن تجاه صديقة على الأقل وأمام آخرين بدون اعتبار لمعيار الجماعة، ورغم أن هذا السلوك قد توصلت الدراسة الحالية إلى عدم شيوعه إلا أن الأفراد اللاتي اعترفن به توصلت الدراسة إلى ارتباط درجاتهن على هذا المقياس بضعف درجاتهن على مقياس التحكم الذاتي. فتوافق الإنسان مع نفسه والذي يدل على الصحة النفسية إنما يتم في حدود ما أمر الله به ونهى عنه لا بحسب الأهواء والشهوات، فالمسلم مأمور بمخالفة هواه وقمع شهواته غير الصحية التي تغضب الله بقوله تعالى: ﴿فَأَمَّا مَن طَغَىٰ ﴿٣٧﴾ وَآثَرَ الْحَيَاةَ الدُّنْيَا ﴿٣٨﴾ فَإِنَّ الْجَحِيمَ هِيَ الْمَأْوَىٰ ﴿٣٩﴾ وَأَمَّا مَنْ خَافَ مَقَامَ رَبِّهِ وَنَهَى النَّفْسَ عَنِ الْهَوَىٰ ﴿٤٠﴾ فَإِنَّ الْجَنَّةَ هِيَ الْمَأْوَىٰ﴾ (النازعات: ٣٧ – ٤١).

وفي التراث النفسي ارتباط السلوك السوي بالشخصية المطمئنة نفسياً المتمتعة بالصحة النفسية. فالسلوك السوي يحقق لصاحبه الشعور بالارتياح ويحرره من الصراع والقلق ويشعره بالكفاءة والجدارة، ويساعده على التوافق الحسن مع نفسه ومع الناس ويوصله إلى التكامل في جوانب شخصيته.

ترتبط الانحرافات بالصحة النفسية ارتباطاً سلبياً أو تتلازم معها تلازماً عكسياً، فكلما زادت الانحرافات وهنت النفس ونقصت صحتها، وكلما قلت الانحرافات صحّت النفس وقلّ وهنها. فالخروج على النفس ونهيها عن المحرمات وعدم الرضا عن آثامها ورفض معاصيها ومجاهدتها على الالتزام بشرع الله من

سمات النضوج النفسي والاجتماعي ومن علامات الصحة النفسية (مرسي، ١٩٨٨م، ٩٤) ومظاهر التحكم الذاتي.

وتتسق النتيجة مع نتيجة جابر وكفافي (١٩٨٨) بارتباط وجهة الضبط الداخلي بالميل للمعايير الاجتماعية وخاصة أنها أجريت على عينة جامعية وثانوية في بيئة مسلمة. وكذلك دراسة Heiby (٢٠٠٢) والتي أكدت ارتباط ضعف التحكم بأعراض عدم التوافق.

تؤكد مجمل نتائج الدراسة وجود علاقة بين التحكم الذاتي والسلوكيات السلبية، مما يشير بالتوصية بأهمية تدريب الطالبات على مهارات سلوك التحكم الذاتي كعامل رئيسي للوقاية من الانحرافات عامة. ويتعلق بهذا أهمية تقديم أساليب المعونة النفسية لطالبات الكلية بأساليبها المتعددة مثل:

- إعداد برامج تدرب الطالبات على التحكم الذاتي لضبط السلوكيات السلبية مع التركيز على مساعدة الطالبات على وضع أهداف محددة وخطوات إنجازها.

- العمل على زيادة الوعي الديني لدى الطالبات وذلك لتعزيز الالتزام بقيمنا الإسلامية.

- توعية الطالبات بلوائح الأنظمة العامة وبالمخالفات السلوكية الموجبة للعقاب.

- أساليب التدخل المهني للخدمة الاجتماعية في مواجهة السلوكيات السلبية.

ملحق رقم (١)

مقياس السلوكيات السلبية

م	العبارات	مستويات الإجابة				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا
١-	أحضر للكلية للاستمتاع بوقتي مع زميلاتي.					
٢-	أشعر أن التخصص الذي أتعلمه لا يفيد المجتمع.					
٣-	أسخر من المحاضرين أثناء غضبهم مني.					
٤-	من حقي أن أفعل ما أريد عندما أغضب.					
٥-	يعتمد النجاح على الحظ وليس على الكفاءة.					
٦-	أحب أن أعمل مقالب محرجة لزميلاتي.					
٧-	يحق لمن يطلب رؤيتي للتقدم لخطبتي أن يراني بدون علم أسرتي.					
٨-	أدخل في نقاش حاد مع مراقبات الشبكة.					
٩-	أشعر بعدم فائدة الدراسة.					
١٠-	إذا أهانتني زميلتي فأني أردّ الإهانة مضاعفة.					
١١-	أكسبتني كثرة مشاهدة البرامج الأجنبية التصرف بما يخالف قيم أسرتي ومجتمعي.					
١٢-	أتعمد الدخول للمدرج بعد المحاضرة.					
١٣-	أشعر بعدم قيمة ما أقوم به.					
١٤-	أسبّ الزميلات عند الغضب.					
١٥-	أتعمد التهريج في المحاضرات.					
١٦-	للفتاة أن تستخدم حقها في مقابلة أي شخص إذا أدركت أن ذلك مفيداً لها.					
١٧-	أميل إلى لبس ما يخالف الزي المسموح به بالكلية.					
١٨-	أشعر بعدم وجود هدف يستحق الجهد الذي يبذل في تحقيقه.					
١٩-	أخفي مذكرات طالبة أغضبتني.					
٢٠-	آخذ إعلان يهمني، كجدول الامتحانات من لوحة الإعلانات.					
٢١-	أضحك بصوت عال لألفت انتباه الآخرين.					
٢٢-	أشعر بأن حياتي بلا هدف.					
٢٣-	أستطيع أن أفرض رأيي على الجميع.					
٢٤-	تتحدث إحدى صديقاتي بالشلة مع شباب بالجوال					
٢٥-	أحب مشاهدة أفلام العنف.					
٢٦-	أسمح لنفسي بالمبالغة في عواطفي مع صديقتي أمام الآخرين.					
٢٧-	أخالف آراء الآخرين.					
٢٨-	لو كان لي أن أختار لأخترت ألا أولد في الحياة.					
٢٩-	أصيح فرحاً بعد خروج الأستاذة من المدرج.					
٣٠-	أعاند إذا طلب مني عمل شيء معين.					
٣١-	أنتقم من بعض الأستاذات بفتح أبواب المدرج أثناء تأديتهن محاضراتهن.					
٣٢-	حياتي فارغة.					

تابع ملحق رقم (١).

م	العبارات	مستويات الإجابة				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا
٣٣-	هناك مشاجرات بيني وبين زميلاتي.					
٣٤-	أهيئ الفرص للتحدث مع الشاب الذي عرفته بالإنترنت دون علم أهلي.					
٣٥-	أعبر عن غضبي بالكتابة على جدران الكلية.					
٣٦-	معاملة أسرتي لي تثير سخطي.					
٣٧-	أكره حضور المحاضرات إلى آخر المحاضرات.					
٣٨-	أسمح لنفسي بالتحدث مع شاب ومسايرته بالجوال.					
٣٩-	أتعمد التجول حول أبواب المدرجات.					
٤٠-	أشعر برغبة في تحطيم كل ما تقع عليه عيني.					
٤١-	أشعر بالقلق نحو المستقبل الذي يواجهني.					
٤٢-	أرافق صديقتي التي أحبها رغم ما يسببه ذلك لي من تفريط في بعض محاضراتي.					

ملحق رقم (٢)

مقياس التحكم الذاتي

للدكتور عبدالوهاب محمد كامل

تقنين الدكتورة فائقه جوانه

م	العبارات الأصلية	العبارات المعدّله
١	عندما أكون بصدد عمل شيء ما، يدعوني القلق، أحاول أن أتصور كيف أتغلب على ما يضايقني أثناء تأديته.	عندما أكون بصدد عمل شيء ما، يدعوني للقلق بشأنه، أحاول أن أتصور كيف أتغلب على ما يضايقني أثناء تأديته.
٢	بدون مساعدة الآخرين غالباً أجد صعوبة في التغلب على إحساسي بالعصبية والتوتر.	بدون مساعدة الآخرين غالباً أجد صعوبة في التغلب على إحساسي بالعصبية والتوتر.
٣	عندما أشعر بالكآبة فإنني أحاول التفكير في الأحداث السارة.	عندما أشعر بالكآبة فإنني أحاول التفكير في الأحداث السارة.
٤	إنني لا أستطيع أن أتجنب التفكير في أخطاء قد ارتكبتها في الماضي.	إنني لا أستطيع أن أتجنب التفكير في أخطاء قد ارتكبتها في الماضي.
٥	عندما تواجهني مشكلة صعبة، فإنني أحاول التوصل إلى حلها بطرقة منظمة.	عندما تواجهني مشكلة صعبة، فأنني أحاول التوصل إلى حلها بطرقة منتظمة.
٦	عادة ما أفعل واجباتي أسرع، عندما يدفعني لذلك شخص آخر.	أقوم بواجباتي بشكل أسرع، عندما يدفعني لذلك شخص آخر.
٧	عندما أجد أن لدى بعض الصعاب في التركيز في القراءة، فإنني أبحث عن طرق تساعدني على زيادة التركيز.	بحث عن طرق تساعدني على زيادة التركيز عندما أجد صعوبة أثناء القراءة.
٨	عندما أخطط لعمل ما، فإنني أستبعد كل الأشياء التي لا تتصل بهذا العمل.	عندما أخطط لعمل ما، فإنني أستبعد كل الأشياء التي لا تتصل بهذا العمل.
٩	عندما أحاول التخلص من عادة رديئة، فإنني أحاول أولاً أن أبحث عن الظروف التي تظهر فيها تلك العادة.	عندما أحاول التخلص من عادة رديئة، فإنني أحاول أولاً أن أبحث عن الظروف التي تظهر فيها تلك العادة.
١٠	عندما تضايقني أفكار غير سارة فإنني أحاول التفكير في أي شيء آخر يدعو للسرور	عندما تضايقني أفكار غير سارة فإنني أحاول التفكير في أي شيء آخر يدعو للسرور
١١	لو أنني أدخن علبتين من السجائر كل يوم فمن المحتمل أن احتاج إلى مساعدة خارجية للتوقف عن التدخين (أو أي عادة غير مرغوب فيها).	لو أنني أستخدم الانترنت (الشات) ٣ساعات يومياً، فمن المحتمل أن أحتاج إلى مساعدة خارجية للتخفيف من هذه العادة (أو أي عادة غير مرغوب فيها).
١٢	عندما يصبح مزاجي غير معتدل فإنني أسعى إلى فعل ما هو سار كي أغير حالتي المزاجية.	لكي تتحسن حالتي فإنني أسعى إلى القيام بأفعال سارة.
١٣	لو أن في حوزتي أقراص أدوية – لتناولت أي مهدئ عندما أشعر بالتوتر والعصبية.	يخفّ شعوري بالتوتر والعصبية بتناولي أقراص مهدئة.
١٤	عندما أشعر بالكآبة أحاول أن أشغل نفسي في عمل أحبه.	أشغل نفسي بعمل أحبه عندما أشعر بالكآبة.
١٥	أميل إلى تأجيل الواجبات غير المحببة لي حتى لو كان في مقدوري آدائها في وقتها.	أميل إلى تأجيل الواجبات غير المحببة لي مع أنه في مقدوري آدائها في وقتها.
١٦	أحتاج إلى مساعدة الآخرين لكي أتخلص من بعض عاداتي الرديئة.	أحتاج إلى مساعدة الآخرين لكي أتخلص من بعض عاداتي الرديئة.
١٧	عندما أجد صعوبة في أن «أركز» على عمل معين فإنني أبحث عن وسيلة تجعلني مستقر كي أقوم به.	عندما أجد صعوبة في أن «أركز» على عمل معين فإنني أبحث عن وسيلة تجعلني مستقر كي أقوم به.
١٨	لا أستطيع أن أتجنب التفكير فيما قد يحدث لي مستقبلاً من نكبات، أياً كانت، بالرغم من أن ذلك يجعلني أشعر بالضيق.	لا أستطيع أن أتجنب التفكير فيما قد يحدث لي مستقبلاً من نكبات، أياً كانت، بالرغم من أن ذلك يجعلني أشعر بالضيق.
١٩	أفضل، أولاً وقبل كل شيء الانتهاء من الأعمال التي يتحتم عليّ أن أفعلها ثم بعد ذلك أبدأ في عمل ما أحبه من أشياء أخرى.	أفضل، أولاً وقبل كل شيء الانتهاء من الأعمال التي يتحتم عليّ أن أفعلها ثم بعد ذلك أبدأ في عمل ما أحبه من أشياء أخرى.

تابع ملحق رقم (٢).

م	العبارات الأصلية	العبارات المعدّلة
٢٠	عندما أشعر بالألم في جزء محدد من جسمي أحاول ألا أفكر فيه.	عندما أشعر بالألم في جزء محدد من جسمي أحاول ألا أفكر فيه.
٢١	يزداد تقديري لنفسي طالما أستطيع أن أتغلب على عادة رديئة.	يزداد تقديري لنفسي طالما أستطيع أن أتغلب على عادة رديئة.
٢٢	لكي أتغلب على المشاعر السيئة التي تصاحب الفشل فإنني غالباً أقول لنفسي أنها ليست كارثة وفي استطاعتي عمل شيء نحو ذلك.	لكي أتغلب على المشاعر السيئة التي تصاحب الفشل فإنني أخاطب نفسي بأنها ليست كارثة وأنه في استطاعتي عمل شيء نحو ذلك.
٢٣	عندما أشعر بأنني شديد الاندفاع فإنني أهمس إلى نفسي قائلاً: توقف ثم فكر قبل عمل أي شيء.	عندما أشعر بأنني شديد الاندفاع فإنني أهمس إلى نفسي قائلاً: توقف ثم فكر قبل عمل أي شيء.
٢٤	أتناول الأمور بحذر وعناية للغاية حتى في حالة غضبي بشدة من شخص ما.	أتناول الأمور بحذر وعناية للغاية حتى في حالة غضبي بشدة من شخص ما.
٢٥	عند مواجهة الحاجة لاتخاذ قرار فإنني عادة أدرس كل الاحتمالات الممكنة بدلاً من اتخاذ القرار بسرعة وبتلقائية.	ادرس كل الاحتمالات الممكنة عند الحاجة لاتخاذ قرار ما بدلاً من اتخاذه بسرعة وبتلقائية.
٢٦	عادة أقوم أولاً بعمل الأشياء التي أحب أن أعملها حتى ولو كانت هناك أشياء ملحة يجب عملها.	أقوم عادةً بعمل الأشياء التي أحب أن أعملها وجود شياء ملحة يجب عملها.
٢٧	عندما أشعر بألم في جسمي أحاول أن أبعد تفكيري عن الإحساس به.	عندما أشعر بألم في جسمي، أحاول أن أبعد تفكيري عن الإحساس به.
٢٨	عادة أضع خطة للعمل عندما أكون في مواجهة عدد من الأعمال أقوم بها.	أضع عادة خطة للعمل عندما أكون في مواجهة عدد من الأعمال التي عليّ القيام بها.
٢٩	عندما ينقص ما معي من نقود أقوم بتدوين كل مصروفاتي وذلك من أجل التخطيط لما سأقبل عليه بعناية أكثر.	عندما ينقص ما معي من نقود أقوم بتدوين كل مصروفاتي وذلك من أجل التخطيط لما سأقبل عليه بعناية أكثر.
٣٠	إذا وجدت صعوبة في التركيز في عمل معين أقوم بتقسيمه لأجزاء أصغر.	إذا وجدت صعوبة في التركيز في عمل معين أقوم بتقسيمه لأجزاء أصغر.
٣١	غالباً وفي كثير من الأحيان لا أستطيع التغلب على الأفكار غير السارة التي تضايقني.	لا أستطيع التغلب على الأفكار غير السارة التي تضايقني في كثير من الأحيان.
٣٢	عندما أبذل مجهوداً في عمل فإن التركيز على الهدف النهائي ونتيجة كل مرحلة يساعدني على أن أنجزه بشكل أفضل.	أنجز عملي بشكل أفضل عندما أركز على الهدف النهائي، ونتيجة كل مرحلة لعملي.
٣٣	لما الأمور تكون ماشية معايا على ما يرام غالباً ما أفكر في شيء من بعيد يضايقني وليس في مقدوري التصرف فيه.	عندما تكون الأمور على ما يرام غالباً ما أفكر في شيء من بعيد يضايقني وليس في مقدوري التصرف فيه.
٣٤	أنا على وعي بما أقوم به من أعمال كل يوم	أنا على وعي بما أقوم به من أعمال كل يوم.
٣٥	التفكير في أن حالي حتى الآن، تمام وعلى ما يرام هو الذي يجعلني أحاول الاستمرار في حياتي.	التفكير في أن حالي حتى الآن، تمام وعلى ما يرام هو الذي يجعلني أمضي في حياتي.
٣٦	عندما أفعل شيء ما بصورة صحيحة فإنني أشعر بمتعة ذلك متأخراً.	عندما أفعل شيء ما بصورة صحيحة فإنني أشعر بمتعة ذلك متأخرةً.
٣٧	لا حيلة لي فيما أفعله لكي أغير الأشياء التي تضايقني.	لا حيلة لي فيما أفعله لكي أغير الأشياء التي تضايقني.
٣٨	إن الطريق لإنجاز أهدافي هو مكافأتي لنفسي باستمرار وذلك كي أظل محتفظاً بطاقتي دائماً.	مكافأتي لنفسي باستمرار يجعلني أحتفظ بطاقتي دائماً مما يساعدني في إنجاز أهدافي.
٣٩	إن التخطيط لوسائل الترفيه عن نفسي هو أفضل وسيلة تجعلني أتغلب على الأعمال الصعبة	إن التخطيط لوسائل الترفيه عن نفسي هو أفضل وسيلة تجعلني أتغلب على الأعمال الصعبة.
٤٠	عندما أشعر بعدم الرغبة في عمل أي شيء فإن قضائي بعض الوقت في ممارسة هواية أو عمل أحبه يريحني.	عندما أشعر بعدم الرغبة في عمل أي شيء فإن قضائي بعض الوقت في ممارسة هواية أو عمل أحبه يريحني.
٤١	دائماً ما يبدو لي أنني أتذكر الأشياء غير السارة أكثر من تذكر ما هو سار.	دائماً ما يبدو لي أنني أتذكر الأشياء غير السارة أكثر من تذكر ما هو سار.

تابع ملحق رقم (٢).

م	العبارات الأصلية	العبارات المعدّلة
٤٢	للحصول على نتائج جيدة علي أن ألاحظ ما أقوم به فعلاً كي أقرر ما أحتاج فعله بعد ذلك	للحصول على نتائج جيدة علي أن ألاحظ ما أقوم به فعلاً كي أقرر ما أحتاج فعله بعد ذلك.
٤٣	إن أكثر الأشياء أهمية في الحياة تعتمد على الصدفة أكثر من أي شيء استطيع أن أفعله.	إن أكثر الأشياء أهمية في الحياة تعتمد على الحظ أكثر من أي شيء استطيع أن أفعله.
٤٤	تخطيط كل خطوة فيما أقوم به من عمل يساعدني على الانتهاء من الأعمال بصورة جيدة.	تخطيط كل خطوة فيما أقوم به من عمل يساعدني على الانتهاء من الأعمال بصورة جيدة.
٤٥	لا فائدة من محاولة تغيير أغلب الأشياء التي تجعلني يائساً.	لا فائدة من محاولة تغيير أغلب الأشياء التي تجعلني يائساً.
٤٦	عندما أريد أشياء هامة فليس هناك ما يمكن أن أفعله سوى الصبر والأمل في حظ سعيد.	عندما أريد أشياء هامة فليس هناك ما يمكن أن أفعله سوى الصبر والأمل في حظ سعيد.
٤٧	أهدافي تبدو بعيدة ولا يمكن الوصول إليها.	أهدافي تبدو بعيدة ولا يمكن الوصول إليها.
٤٨	إن تقديري لما أقوم به من عمل بشكل واقعي يعتبر ضروري لكي أشعر بالرضا عن نفسي.	إن تقديري لما أقوم به من عمل بشكل واقعي يعتبر ضروري لكي أشعر بالرضا عن نفسي.
٤٩	عندما يوجد هدف أمامي أريد الوصول إليه فإن أفضل وسيلة هي أن أضع قائمة دقيقة بما أفعله كي أصل إليه.	عندما يوجد هدف أمامي أريد الوصول إليه فإن أفضل وسيلة هي أن أضع قائمة دقيقة بما أفعله كي أصل إليه.
٥٠	من الضروري أن أفكر حول ما سيحدث فيما بعد كنتيجة لتصرفاتي كما هي عليه حتى أترقب الآثار السريعة لذلك.	من الضروري أن أفكر حول ما سيحدث فيما بعد كنتيجة لتصرفاتي كما هي عليه حتى أترقب الآثار السريعة لذلك.
٥١	أشجع نفسي على التحسن بأن أقدم لها مكافأة خاصة أو ترفيه خاص في أي وقت أحقق فيه التقدم.	أشجع نفسي على التحسن بأن أقدم لها مكافأة خاصة أو ترفيه خاص في أي وقت أحقق فيه التقدم.
٥٢	يعتبر تأجيل الترفيه والمتعة الشخصية حتى انتهي من تنفيذ ما لدي من عمل خير أسلوب يجعلني منجزاً.	يعتبر تأجيل الترفيه والمتعة الشخصية حتى انتهي من تنفيذ ما لدي من عمل خير أسلوب يجعلني منجزةً.
٥٣	عندما أشعر بالكآبة أفضل شيء أفعله أن أحصر انتباهي على السلبيات التي حدثت لي.	عندما أشعر بالكآبة أفضل شيء أفعله أن أحصر انتباهي على السلبيات التي حدثت لي.
٥٤	إن ما أشعر به عن نفسي أنني أحتاج إلى كثير من الجهد بخصوص ما أقوم بإنجازه.	إن ما أشعر به عن نفسي أنني أحتاج إلى كثير من الجهد بخصوص ما أقوم بإنجازه.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، جميلة عباس. *دراسة مقارنة للمشكلات الدراسية لطلبة وطالبات المرحلة الثانوية حاضري وغائبي الأب (بسبب السفر للخارج).* رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، معهد الدراسات العليا للطفولة، القاهرة، ١٩٩٨م.

إبراهيم، عبد الله سليمان؛ وعبد الحميد، محمد نبيل. «العدوانية وعلاقتها بموضع الضبط وتقدير الذات». *مجلة علم النفس.* الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، العدد (٣٠)، (١٩٩٤م)، ص٣٨ — ٥٨.

أحمد عبد الخالق، شادية. *الاتجاهات الوالدية لدى طلاب الجامعة وعلاقتها بالاغتراب.* رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، بجامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٩٢م.

بالانت، جولي. *التحليل الإحصائي باستخدام spss.* ترجمة: خالد العامري. القاهرة: دار الفاروق، ٢٠٠٦م.

جوانه، فائقة. *أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها ببعض سمات شخصية الفتاة الجامعية السعودية.* رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية للبنات بالرياض، ١٩٩٢م.

حافظ، أحمد؛ وعبد الخالق، أحمد. «حالة القلق وسمة القلق لدى عينات من المملكة العربية السعودية». *مجلة العلوم الاجتماعية.* كلية الآداب بجامعة الكويت، الكويت، المجلد ١٦، العدد (٣)، (١٩٨٨م)، ص١٩٤.

الخطيب، جمال. *تعديل السلوك الإنساني.* بيروت: مكتبة الفلاح، ١٩٩٥م.

الرشيدي، هارون. «معنى الحياة والتحكم الذاتي لدى عينة من طلاب الجامعة». *مجلة البحوث النفسية والتربوية.* كلية التربية، المنوفية، جمهورية مصر العربية، المجلد ١١، العدد (٣)، (١٩٩٥م)، ص١٥٥ — ١٩٦.

الزراد، فيصل. *دراسة علاقة الاتزان الانفعالي بمشكلات الشباب.* رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٧٨م.

زعتر، محمد. «دراسة عبر ثقافية مقارنة لمشكلات طلاب الجامعة». *مجلة الإرشاد النفسي.* جامعة عين شمس، القاهرة، السنة ٧، العدد (١٠)، (١٩٩٩م)، ص٩٥ — ١٤٤.

ستور، انتوني. *العدوان البشري.* ترجمة: محمد غالي، والهامي عبدالظاهر. الإسكندرية: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٥م.

السيد، فؤاد البهي. *الجداول الإحصائية لعلم النفس.* القاهرة: دار الفكر، ١٩٥٨م.

______________، *علم النفس الاجتماعي.* ط٢. القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٨١م.

__________، *علم النفس الإحصائي*. ط٣. القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٧٩م.

الشافعي، إبراهيم. «الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالكفاءة المهنية والمعتقدات التربوية والضغوط النفسية لدى المعلمين وطلاب كلية المعلمين بالمملكة العربية السعودية». *المجلة التربوية*. جامعة الكويت، الكويت، المجلد ١٩، العدد (٧٥)، (٢٠٠٥م)، ص ١٣١ – ١٩٣.

عبد الحميد، جابر؛ وكفافي، علاء. «وجهة الضبط وبعض المتغيرات النفسية المرتبطة بها». *مجلة دراسات في علم النفس*. مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، قطر، العدد (٢١)، (١٩٨٨م)، ص ٣٦١ – ٤٣٨.

عبد السلام، علي. *المساندة الاجتماعية*. القاهرة: النهضة المصرية ومكتبات أخرى، ٢٠٠٥م.

عبد السلام، فاروق. *كراسة تعليمات مقياس الطمأنينة النفسية*. القاهرة: مكتبة الخانجي، ١٩٧٩م.

عبد الله، معتز سيد. *العنف في الحياة الجامعية*. القاهرة: مركز البحوث والدراسات النفسية بكلية الآداب، جامعة القاهرة، ٢٠٠٥م.

عبد المنعم، عفاف. *الاغتراب وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية*. رسالة دكتوراه، كلية الآداب، جامعة الإسكندرية، الإسكندرية، ١٩٨٩م.

عيد، محمد إبراهيم. *التوكيدية علاقتها بوجهة الضبط والقلق والخجل لدى الشباب في أزمات الشباب النفسية*. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق، د.ت، ص٣٣ – ٧٦.

فهمي، محمد شامل. *الإحصاء بلا معاناة*. الرياض: معهد الإدارة العامة. جزأين، ٢٠٠٥م.

كامل، عبد الوهاب. «التحكم الذاتي وبعض الاضطرابات السلوكية». *بحوث علم النفس*. ط٢. النهضة المصرية، القاهرة، (٢٠٠٢م)، ص٤٠٧ – ٤٢٩.

__________، *مقياس التحكم الذاتي، كراسة التعليمات*. جمهورية مصر العربية، طنطا: المكتبة القومية الحديثة، ١٩٨٨م.

مرسي، كمال إبراهيم. *المدخل إلى علم الصحة النفسية*. الكويت: دار القلم، ١٩٨٨م.

هانم ياركندي. «المشكلات السلوكية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طالبات المرحلة الثانوية». *مجلة كلية التربية*. جامعة المنصورة، جمهورية مصر العربية، العدد (٤٠)، (١٩٩٩م)، ص٥٠ – ٩٠.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Battaglinu, M. Benebou, R. & Tirole, J. Self – control in peer group. *Journal of Economic Theory*, 123(2), (2005), 105 – 134.

Heiby, E. M. & Mearig, A. Self – control skills and negative emotional state: A focus on hostility. *Psychological Reports*, 90, (2002), 627 – 633.

Jerusalem, M. & Mittag,W. Self – efficacy in

stressful life transition. In A. Bandura (Ed.), *Self – Efficacy in Changing Societies* (1999), (pp.177 – 201). Cambridge University Press.

Kanfer, F. H. & Karoly, P. Self – control: A behavioristic excursion in to lion'sden. *Behavior Therapy*, 3, (1972), (398 – 416).

May, R. *The Meaning of Anxiety*. NewYork, NY: Roland Press, 1977.

Mezo, P. & Heiby, E. A comparison of four measures of self – control skills. *Assessment*, 11, (2004), 238 – 250. doi: 10.1177/1073191104268199

Rehm, L. P. A self – control model of depression. *Behavior Therapy*, 8, (1977), 787 – 804.

Rokke, P. D. & Rehm, L. P. Self – management therapies. In K.S. Dobson (Ed.), *Hand Book of Cognitive – Behavioral Therapies* (2nd ed., (2003), pp. 173 – 210). New York, NY: Guilford.

Rosenbaum, M. The role of learned resourcefulness in the self – control of health behavior. In M. Rosenbaum, (Ed.), *Learned resourcefulness: on coping skills, self – control, and adaptive behavior*. New York, NY: Springer Publishing Company, Inc, 1990.

The Relationship Between Self – Control and Negative Behaviors

Faeqah Saaed Jowanah
Assistant Professor of Mental Health, College of Arts, University of Dammam
Makkah, Kingdom of Saudi Arabia, p.o box: 57002, Postal Code:21955
E – mail: F.jowanah@yahoo.com
(Received 27/11/1430H; accepted for publication 10/6/1431H.)

Key words: personal – Efficacy, self –Control, self – Monitoring, self – Evaluation, self –Reinfurcement, self – Management, Mutiny, Lost goal, Aggression, Deviation of norms.

Abstract. Self control is one of the most important contemporary psychological concepts. Studies tend to look at self – control as a characteristic that could affect the mood, emotional, and cognitive aspects of personality. The practical importance of such concept is that well – designed program, for helping people behave in a self – controlled manner, could treat behavioral patterns related to symptoms of emotional and psychosomatic disorders (Abdulwahab, Kamel, 1989). The purpose of this study was to identify the relationship between self – control and negative behaviors (mutiny, lack of goal, aggression, and deviation from norms). The sample consisted of (517) female students in their second and third years in the College of Arts at the University of Dammam, Saudi Arabia (King Faisal University, previously). Ages range from 19-24. Tools were used in this research consisted of a self – control scale by Kamel Abdulwahab and modified to suit the Saudi environment. Also, negative behavior scale prepared by researcher was used as a tool in this research .

The results of the research showed that T results for all four behavioral patterns showed that such pattern does not apply to all students at the College of Arts as the value of T is negative at a level less than 0.05. There was a correlation between self – control and mutiny (R= – 0.404); a correlation between self – control and lack of goal (R= – 0.505); acorrelation between self – control and aggression (R= – 0.22); and acorrelation between self – control and deviation from norms (R= – 0.259).

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٤)، ص ص ١٢٥٩-١٢٨٨، الرياض (١٤٣٣هـ/٢٠١٢م)

مدركات مديري ومديرات المدارس نحو أداء المشرفين التربويين في ضوء أدوارهم الإشرافية التربوية في المدارس الحكومية في محافظة جرش الأردنية

أحمد فتحي أبوكريم

أستاذ مساعد بقسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود

الرياض، المملكة العربية السعودية، ص.ب ٢٤٥٨، الرمز ١١٤٥١

E – mail: abukaream@yahoo.com

(قدم للنشر في ١٤٣١/٢/٢٢هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣١/٧/١٤هـ)

الكلمات المفتاحية: الإشراف التربوي، مديرو ومديرات المدارس، «التخطيط، والتنظيم، والقيادة، والاتصالات الإدارية، والتقويم والمتابعة».

ملخص البحث: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدركات مديري ومديرات المدارس نحو أداء المشرفين التربويين في ضوء دورهم الإشرافي التربوي في المدارس الحكومية في محافظة جرش، وتعرف فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيرات (المؤهل العلمي، الخبرة). وللإجابة عن أسئلة الدراسة قام الباحث بتطوير استبيان مدركات مديري ومديرات المدارس، وبلغ عدد فقراته ٤٠ فقرة تكونت من خمسة مجالات هي: التخطيط، والتنظيم، والقيادة، والاتصالات الإدارية، والتقويم والمتابعة. تكونت عينة الدراسة من ٩٨ من أصل كامل أفراد الدراسة والبالغ عددهم ١٥٨ من مديري ومديرات المدارس في محافظة جرش. وللتأكد من ثبات أداة الدراسة تم حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معامل كرونباخ ألفا، فكان معامل الثبات الإجمالي ٩٦، وهي درجة ثبات عالية، وكافية لأغراض الدراسة. بعد تطبيق إجراءات الدراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي(One Way Anova)، وذلك لمقارنة استجابات أفراد الدراسة وفقا لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة. بينت نتائج الدراسة وجود درجة تقدير عالية لمجالات (التخطيط، والتقويم والمتابعة)، وبدرجة متوسطة لمجالات (التنظيم، والاتصالات الإدارية، والقيادة)، كذلك درجة تقدير متوسطة لأداة الدراسة ككل، وعدم وجود أثر يعزى إلى متغيرات المؤهل العلمي، والخبرة على تقدير أفراد الدراسة لأداء المشرفين. خلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات كان من أهمها: توفير مشرفين تربويين متخصصين في الإدارة المدرسية، إجراء دورات متخصصة بالإدارة المدرسية للمشرفين التربويين، إجراء مزيد من الدراسات التقييمية حول دور المشرف التربوي فيما يتعلق بالإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس وفي مجتمعات دراسية أكبر.

مقدمة الدراسة وخلفيتها

حظي الإشراف التربوي في الأردن باهتمام كبير خلال العقود الماضية لاعتبارات عديدة حملت في جوهرها غاية أساسية تتمثل في تمكين المعلمين والمديرين من تطوير أداءاتهم وتنمية مهاراتهم علاوة على الاهتمام بالجوانب الأخرى ذات العلاقة بغية تطوير نوعية التعليم ورفع مستواه، وإحداث التغيير المطلوب شكلا ومضمونا.

إذ يعتبر المشرف التربوي أحد أعمدة العملية التربوية أو التعليمية على حد سواء، وهو المسئول المباشر عن تطوير الأداء التربوي داخل المدرسة من خلال متابعة كل ما يقوم به المعلم وإدارة المدرسة سواء عند التخطيط أو عند التنفيذ (الأفندي، ١٤٠١هـ). وقام باكون (Bacon, 1981) بتصميم دليل الإداري الفعال والذي بين أن الإشراف التربوي يجب أن يكون من بين الأولويات في الممارسات الإدارية التي تساعد على التنمية المهنية للمعلمين وتطوير البرامج التعليمية.

وقد عمدت وزارة التربية والتعليم في الأردن طوال العقود الماضية على تطوير عملية الإشراف التربوي وأجريت العديد من المراجعات في ضوء التجديدات التربوية، إذ بدأت كعملية تفتيش عام ١٩٢١ واستمرت حتى عام ١٩٦٤، حين عقد مؤتمر أريحا بهدف تطوير ممارسات المفتشين لتتلاءم ومفهوم التوجيه التربوي الذي أكد على أن التوجيه التربوي عملية إنسانية ديمقراطية تعاونية، هدفها تطوير العملية التعليمية التعلمية، وتحسين أداء المعلمين وتنميته (وزارة التربية والتعليم، ١٩٧٥).

غير أن التغيير لم يحاك ما هو مؤمل فالذي حدث تطور في المصطلح بعيدا عن الفهم ولم يتبعه التغيير الذي كان يطمح إليه التربويون في الأهداف والوسائل الإشرافية، حيث بقى الواقع في الغالب على ما كان عليه في مرحلة التفتيش وبقيت ممارسات المشرفين التربويين تتصف بصفة التفتيش وتجاهل توجيه المعلمين نحو تحسين العملية التربوية، مما استدعى التطوير في هذه العملية من التوجيه إلى الإشراف التربوي الشامل. (المساد، ١٩٨٦).

ونتيجة لذلك فقد عقدت وزارة التربية والتعليم في الأردن مؤتمراً للإشراف التربوي عام ١٩٧٥ في مدينة العقبة، وخرج المؤتمر بمجموعة من التوصيات تؤكد على أن المشرف التربوي يجب أن يلم بالموقف التعليمي ككل أثناء ممارساته الإشرافية، وأن عملية الإشراف عملية قيادية، ديمقراطية، تعاونية منظمة تستهدف دراسة العوامل المؤثرة في ذلك الموقف التعليمي، وتقييمه وتحسينه زيادة على ضرورة احتوائه جميع عناصر العملية التربوية من مناهج، ووسائل، ومعلم، ومتعلم، وبيئة تعليمية بدلاً من التركيز على المعلم وحده (وزارة التربية والتعليم، ١٩٧٥).

وفي المؤتمر الذي عقدته وزارة التربية والتعليم

الأردنية عام ١٩٨٣ نوقشت العديد من الموضوعات التربوية، ومن بينها موضوع الإشراف التربوي، للتأكيد على ضرورة اهتمام المعلمين باستخدام تقنيات التعليم، وبخاصة التخطيط الدراسي، والإفادة من برامج التلفزيون والإذاعة المدرسية والقيام بإجراء دراسات وبحوث إجرائية، والاهتمام بجوانب الإبداع لدى المعلم والطالب على حد سواء (وزارة التربوية والتعليم، ١٩٨٣). فالإشراف التربوي له هدف رئيس وهو تحسين التدريس فهو عملية تتم بين الأشخاص(interpersonal)، فهو عملية تتناول السلوك التعليمي والمناهج التربوية، والبيئة التعليمية، وتقسيم التلاميذ إلى مجموعات، واستغلال جهود المعلم والتطوير المهني والإشراف التربوي يتفاوت في نوعه من نشاط يستهدف جميع المعلمين في منطقة تعليمية واحدة كما يحدث في اللقاءات العامة إلى نشاط يستهدف بشكل متواصل معلما واحدا كما في الإشراف العيادي (Clinical Supervision) فقد يستدعي الأمر المشرف أن يساعد المعلم في تخطيط وحداته الدراسية أو تحضير المواد اللازمة لتفريد تعليمه أو وضع برامج لتقويم تلاميذه، أو ترتيب لقاءاته مع أولياء الأمور أو إنجاز مهمات أخرى له من خلال مساعدته في التغلب على الضغط الناجم من عبء العمل أو التعامل مع الصراع في كافة أشكاله (ديراني، ١٩٩٣).

وفي عام ١٩٨٣ أصدرت وزارة التربية والتعليم في الأردن دليلا اعتبر المشرف التربوي قائداً تربوياً يسعى بالتعاون مع جميع من لهم علاقة بالعملية التربوية إلى تحسين العملية التعليمية وتطويرها، وذلك من خلال المهمات التي يقوم بها في مجالات التخطيط الدراسي والمناهج والنمو المهني للمعلمين والاختبارات وأساليب التقويم وإدارة الصفوف والعلاقة مع الزملاء والمجتمع. وهذا يتفق مع لويس(Lwis, 1994)، إذ يرى أنه يقع على عاتق المشرف التربوي عبء التنظيم ورسم الخطط المختلفة ومتابعة تنفيذها وهو الذي يمكنه التعرف على قدرات المعلمين والإداريين ويوجّه جهودهم وينسقها ويذلل الصعاب أمامهم ليمكنهم من النجاح في عملهم كمربين وبالتالي فإنّ نجاح المدارس في القرن الحادي والعشرين يرجع إلى تأثير القيادات التربوية لأنّ القيادة القوية ستكون في الصفة الفردية التي تمتاز بها هذه المدارس دون غيرها.

وهذا يتفق مع المفهوم الشمولي للإشراف التربوي، إذ يرى طافش (٢٠٠٤) أن الإشراف التربوي هو مجموعة من الأنشطة المدروسة التي يقوم بها تربويون مختصون لمساعدة المعلمين على تنمية ذواتهم، وتحسين ممارستهم التعليمية والتقويمية داخل غرفة الصف وخارجها. وتذليل جميع الصعوبات التي تواجههم، ليتمكنوا من تنفيذ المناهج المقررة، وتحقيق الأهداف التربوية المرسومة بهدف إحداث تغيرات مرغوبة في سلوك التلاميذ وطرائق تفكيرهم فيصبحوا قادرين على بناء مجتمعهم، والدفاع عن وطنهم. كذلك

عرف جود (1973) Good المشرف التربوي بأنه الشخص المهني المسئول عن التوجيه والتطوير وتحسين التدريس في الحقل التعليمي.

وينظر آخرون للإشراف على أنه أداة الإدارة لضمان إجراء عمليات التقييم على نوعية العمل ومخرجاته، وغالبا ما ينظر البعض إلى هذا النوع من الإشراف على أنه ليس واقعيا كونه يعين من قبل السلطة، وقد يرى البعض الآخر على أنه مصدر للدعم، وآخرون يرونه على أنه استمرار للممارسات العيادية وذلك لحلّ المشاكل والحصول على الاقتراحات وتعلم مهارات جديدة، بحيث يتمّ رؤية المشرف على أنه مدرس أو خبير ممارس ووجوده يضمن الإشراف الفعال، وهذا يتطلب الثقة المتبادلة وأن يكون هناك مصادر خاصة وعدد من المسئولين والموظفين وتوافق مع قيم وخطوات الإدارة وفريق العمل للوصول إلى عملية تدريب كادر الإشراف والإرشاد وذلك لضمان استمرارهما. (KAVANAGH1, SPENCE2 WILSON3 & CROW4 , 2002)

وهناك علاقة بين التفاعل البين شخصي بين المشرف والمعلم وإنتاجية الإشراف أو فاعليته. فعمل المشرف يتطلب التدخل في النشاط التعليمي للمعلم وفي النظام الصفي بهدف تحسين العملية التعليمية والتعلمية وتحقيق نمو المشرف والمعلم مهنيا وشخصيا. (المساد، ٢٠٠١). فهو الجهد المبذول لاستثارة وتنسيق وتوجيه النمو المهني المستمر للمعلمين، وتمكينهم من فهم وظائف التعليم والاستفادة منها في توجيه واستثارة نمو الطلبة (الزبيدي، ٢٠٠١).

وفيما يتعلق بشراكة كل من مدير المدرسة والمشرف التربوي في إدارة المدرسة يرى لاش وي (Lash way, 2003) أن يساهم كل من مدير المدرسة والمشرف التربوي في خدمة تعليم الطلبة كقادة، ويجب أن يكونا على معرفة بالمستوى الأكاديمي والتقنيات التربوية. ويجب أن يعملا مع المعلمين لتقوية المهارات. حيث يجب أن يجمعا ويحللا، ويستخدما البيانات بطريقة تشغل التلميذ. ويجب أن يحشدوا الطلبة، والمعلمين، والآباء والمؤسسات الصحية المحلية، ومؤسسات خدمة العائلة، ومجموعات تطوير الشباب، ومؤسسات الأعمال المحلية وسكان المجتمع والرفاق حول الهدف المشترك لرفع أداء الطالب. ويجب أن يمتلكوا مهارات القيادة والمعرفة لقيادة مدارسهم.

وبالرغم من كل الجهود التي بذلت باتجاه التغيير المؤمل في واقع الإشراف التربوي في الأردن، إلا أن بعض الدراسات التي أجريت قبل عام ١٩٨٧، من مثل دراسة (عبيدات، ١٩٨١) ودراسة (المساد، ١٩٨٣) ودراسة (ملحم، ١٩٨٤) ودراسة (السعودي، ١٩٨٥) أشارت إلى أنه يوجد فجوة بين الممارسات الإشرافية الحالية وما يجب أن يكون عليه الواقع الإشرافي، كذلك بينت هذه الدراسات التركيز المباشر للمشرفين التربويين على إعطاء الأوامر والتعليمات والنقد المباشر للمعلمين بدلا من التركيز

علـى الجانـب الإنسـاني والاسـتماع لحاجـاتهم ومقترحـاتهم، كـذلك استمرارية النظـرة السـلبية تجـاه المشرفين التربويين من قبل المعلمين ومديري المدارس، مما شكل نظرة عامة غير مريحة مفادها أن هناك فجوة بين التوقعات والممارسات الميدانية أو بين توقعات الدور وأداء الدور مما يعني عدم تحقيق للنتاجات والأهداف المتوخاه من الـدور الإشـرافي، وهـذا كلـه اسـتدعى المراجعة الشاملة للعملية التربوية في الأردن من خلال عقـد المـؤتمر الأول للتطـوير التربـوي في الأردن عـام ١٩٨٧ والـذي هـدف إلى تقـويم الواقـع التربـوي وتشخيص مشكلاته. إذ نوقشت العديد من القضايا، المتعلقة في العملية التعليمية التعلمية وتم الخروج بعدد كـبير مـن التوصـيات ومـن بينهـا مـا يتعلـق بـالإدارة والإشراف التربوي، والتي تبنت المفهوم التكاملي في الإشراف والذي يشمل جميع العناصر التعليمية من طلبة ومعلمين وإدارة ومناهج وخدمة مجتمع وإدارة صفية، كما تم التأكيد على ضرورة وضع أسس ومعايير لاختيار المشرفين التربويين، والتقويم المستمر للعمليات الإشرافية، والتنوع في استخدام الأساليب الإشـرافية بهـدف التطـوير والتحسـين المسـتمر علـى العمليات الإشرافية. (وزارة التربية والتعليم، ١٩٨٧).

وبعد عام ١٩٨٧ أجريت العديد من الدراسات تنوعـت وتعـددت اتجاهـات وطرائـق البـاحثين والمتخصصين فيها في مناقشة عملية الإشراف التربوي في سياق تقويم واقعه في الأردن، ففيما يتعلق بمعوقات العمـل الإشـرافي التربـوي في الأردن أجـرى الـزعبي (١٩٩٠) دراسة هدفت إلى تعرف مشكلات الإشراف التربوي في مجال اللغة العربية واقتراح الحلول المناسبة لهـذه المشـكلات، بينـت نتـائج الدراسـة أن الإشـراف التربـوي يواجـه جملـة مـن المعوقـات أهمهـا: إشـراك المشرف التربوي بالإعمال الإدارية نتيجة دمج الإشراف الإداري والفني معا، عدم الاهتمام بتقرير المشرف التربـوي، قلـة المواصـلات للمشـرفين التربـويين. أمـا دراسـة السـعود (١٩٩٣) والـتي هـدفت إلى تعـرف معوقات العمل الإشرافي في الأردن كما يراها المشرفون التربويون، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك جملة من المشكلات التي يواجهها الإشراف منها: قلة الحوافز الماديـة للمشـرف التربـوي، بعـد المـدارس عـن مركـز المديرية، مقاومة المعلم للزيارة الصفية، وجود ظروف عمل غير مريحة للمشرف التربوي، ضعف كفايات المشرف التربوي، كثرة عدد المعلمين الذين يشرف عليهم المشرف التربوي، عدم توفر التسهيلات اللازمة لممارسة وسائل الإشراف التربوي، عدم قيام مديري المدارس بأدوارهم كمشرفين مقيمين، عدم متابعة مدير المدرسة لملاحظات المشرف التربوي، عدم قناعة مدير التربية والتعليم بأهمية المشرف التربوي.

وفي مجال رضا المعلمين والمشرفين عن المهام والممارسات الإشرافية أجرى الهزايمة (١٩٩١) دراسة هـدفت إلى تعـرف رضـا المعلمـين عـن الممارسـات الإشـرافية. بينـت الدراسـة أن أعلـى مسـتويات رضـا

المعلمين والمعلمات عن الممارسات الإشرافية كان في مجال الزيارة الصفية، وأن أدنى مستوى من الرضا كان في مجال العلاقة مع المجتمع المحلي. وكان هناك فروق في مستويات الرضا عن الممارسات الإشرافية لدى المعلمين في مجال التخطيط والنمو المهني ولصالح الخبرة في مجالات الإشراف. وضمن نفس مجالات الممارسات الإشرافية أجرى الهيجاوي (١٩٩٣) دراسة هدفت إلى استقصاء واقع الممارسات الإشرافية لمشرفي اللغة الإنجليزية من وجهة نظر المعلمين ومدراء المدارس، خرجت الدراسة بنتائج تشير إلى أن درجة الممارسة الإشرافية غير مقبولة في مجالات الأساليب الإشرافية، والأهداف، والنمو المهني، والاتصال والعلاقة مع الزملاء زيادة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة إدراك المعلمين للممارسات الإشرافية تعزى لعامل المؤهل العلمي العالي. وحول العلاقة بين الممارسات الإشرافية الفعلية للمشرفين والممارسات الإشرافية المفضلة لدى المعلم، أشار صالح (١٩٩٣)، إلى أن درجة الممارسات الإشرافية الفعلية للمشرفين كانت غير مقبولة من قبل المعلمين في جميع مجالات الإشراف، باستثناء مجالي الإدارة الصفية والاختبارات.

وفيما يتعلق باستقصاء واقع الإشراف التربوي أجرى الدرابيع (١٩٩١) دراسة هدفت إلى التعرف إلى واقع الإشراف التربوي من وجهة نظر المشرفين والمعلمين في الصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن، وأوضحت نتائج الدراسة أن أهم المجالات الإشرافية التي يهتم بها المشرف التربوي هو مجال التخطيط للتدريس، ويليه مجال مساعدة المعلم في مجالات المجتمع المحلي، كما أوضحت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين في تقييمهم للمشرفين تعزى لعامل الخبرة التعليمية. كذلك أجرى النجادات (١٩٩١)، دراسة هدفت إلى استقصاء واقع الإشراف التربوي ودوره في تحسين الفعاليات التعليمية في محافظة معان كما يراها المعلمون في مجالات التخطيط الدراسي، والوسائل التعليمية، والكتاب المدرسي، والمناهج الدراسية والاختبارات، وأظهرت نتائج الدراسة تقديراً متوسطاً لدور المشرف التربوي من قبل المعلمين بشكل عام، كما أشارت النتائج إلى أن أكثر الممارسات تقع ضمن مجالات التخطيط، والاختبارات والكتاب المدرسي والمناهج والوسائل التعليمية. أما أقل الممارسات فتقع ضمن مجالات التواصل والنمو المهني والأكاديمي، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لعامل الخبرة القصيرة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير المعلمين تعزى للمؤهل العلمي. وأجرى البطاح (١٩٩١) دراسة حول علاقة المشرف التربوي بمدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم وتوصل فيها إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى العلاقة القائمة بين مديري المدارس والمشرفين التربويين تعزى إلى متغيرات (الجنس،

والتأهيل العلمي، والخبرة الإدارية) بالنسبة للمدير وللمشرف التربوي كذلك. كذلك أجرى الغنيم (١٩٩٥) دراسة حول مدى ممارسة الموجهين التربويين للإدارة المدرسية لأدوارهم في تنمية المديرين مهنيا ومدى أهمية تلك الأدوار، وتوصلت الدراسة إلى أن المشرفين يمارسون أدوارهم بدرجة متوسطة. وفي دراسة العنوز (١٩٩٥) والتي هدفت إلى التعرف على واقع الإشراف التربوي في الأردن من وجهة نظر المعلمين من حيث درجة تحقيق الأهداف ومدى ممارسة المهام الإشرافية ودرجة استخدام ودرجة أهمية الأساليب الإشرافية، بينت نتائج الدراسة أن أهم أهداف الإشراف التربوي هو مساعدة المعلم على اتباع الطرائق المناسبة والفعالة في التدريس كما تبين أن أهم مهام الإشراف التربوي هي اطلاع المشرف على الموقف التعليمي التعلمي من أجل مساعدة المعلم على تحسين أدائه وقد أظهر متغير المؤهل العلمي فروقاً دالة إحصائيا على تحقيق أهداف ومهام الإشراف التربوي ودرجة استخدام الأساليب الإشرافية ولصالح المؤهل التربوي الأعلى. وفي دراسة الطراونة (٢٠٠٠)، والطورة (٢٠٠٠) التي هدفت إلى تقويم دور مشرفي المرحلة في إقليم الجنوب من وجهة نظر معلمي الصف، بينت نتائج الدراسة أن تقدير المعلمين لأداء المشرفين التربويين جاء بدرجة متوسطة، وعدم وجود أثر للمؤهل العلمي على تقدير المعلمين لأداء المشرفين.

وعربياً، لم يكن واقع الإشراف التربوي والمراحل التي مر بها يختلف كثيرا عن الأردن فأجريت العديد من الدراسات التي تناولت واقع الإشراف التربوي، من مثل دراسة الحارثي (١٩٩٢)، ودراسة المطرفي (١٩٩٥)، ودراسة العتيبي (١٩٩٧)، ودراسة البابطين (١٩٩٩)، ودراسة الحماد (٢٠٠٠)، أشارت جميعها إلى أن هناك فجوة بين الواقع والمؤمل، وأن الإشراف التربوي يعاني جملة من المعوقات من مثل، كثرة أعباء المشرف التربوي الإدارية والكتابية والفنية، وعدم الاهتمام بتوجيهات المشرف التربوي، وقلة سنوات الخبرة لدى بعض المشرفين التربويين، وقلة عدد الزيارات الإشرافية التي يقوم بها المشرف للمعلمين خلال العام الدراسي، وتركيز المشرف على الهفوات والأخطاء وتجاهل نقاط القوة، وقلة الدورات التدريبية للمشرف التربوي، وقلة المخصصات المالية اللازمة لممارسة الأساليب الإشرافية إضافة إلى قلة الصلاحيات الممنوحة للمشرفين التربويين، وقلة توافر المكتبات المجهزة بالكتب والدوريات والأجهزة السمعية والبصرية في المدارس. وفيما يتعلق بالكفايات الإشرافية للمشرف التربوي أشارت بعض هذه الدراسات إلى عدم تمكن المشرف التربوي من مواكبة الاتجاهات العالمية الحديثة في مجال الأهداف التربوية والتدريسية وكيفية صياغتها وتصنيفها، وعدم معرفة بعض المشرفين التربويين للأنماط الإشرافية المرغوبة، وضعف الثقة المتبادلة بين المعلم والمشرف التربوي، وهذا كله نتيجة للأسباب الآنفة الذكر.

وبعد عام ٢٠٠٠ أجريت العديد من الدراسات العربية التي هدفت إلى تعرف واقع الإشراف التربوي، ففي دراسة القعود (٢٠٠٣)، ودراسة القرشي (٢٠٠٤)، ودراسة الحميد (٢٠٠٦)، أشارت نتائجها إلى أن واقع الإشراف التربوي ما زال يعاني جملة من المعوقات منها، ضعف الإمكانات والتجهيزات في المباني المدرسية، وأن زيارات المشرف لا تتم بصورة محددة سلفاً وأن الإشراف الحالي يعتمد على البحث عن العيوب ولا يتعاون المشرف في اتخاذ القرارات الإدارية، ولا يطلع على أية أعمال خاصة بالبحث التربوي ونتائجه التي قد تنعكس على تطوير الأداء، وعدم اهتمام المسئولين التربويين بوجهة نظر ومقترحات وتقارير المشرف التربوي، وضعف التنسيق بين المشرف التربوي والمسئولين في مديريات التربية والتعليم.

وفي مجال الدراسات الأجنبية، أجريت العديد من الدراسات، فحول نوع الإشراف المفضل لدى المعلمين بينت دراسة ستراكان (Strachan, 1981) التي أشارت نتائجها إلى أن المعلمين يحبذون الإشراف الإكلينيكي على الإشراف التقليدي لما يقدمه لهم من مساعدات في عملهم زيادة على تطوير علاقاتهم مع مشرفيهم. وفي المقابل توصل ويبر Weber(١٩٩٣) في دراسة حول دور المشرفين والإداريين في التعليم الابتدائي والثانوي في غرب كندا، إلى اهتمام المشرفين بالتخطيط للعملية التعليمية، وأنشطة الطلبة. أما دراسة كاميليا (Kamilya, 1988)، فقد بينت أن المعلمين يعتقدون أن المشرف الجيد هو الذي يستخدم أسلوب الإشراف الإكلينيكي بشكل مكثف وأكثر مما اعتادوا عليه، وفي مجال الإشراف الإكلينيكي أيضا، أوضحت نتائج دراسة جيريك (Jerich, 1990) أن أهم الممارسات التي كان المشرفون يقومون بها تتمثل في تعريف المعلمين بالمهام المطلوبة منهم وترجمة تلك المهام إلى سلوكات، وتحديد الإجراءات التي تساعد على تحسين التدريس ومساعدة المعلمين في تحقيق أهدافهم وتزيدهم بالتغذية الراجعة، والإفادة من أفكار ومشاعر المعلمين وتشجيعهم على إيجاد طرق بديلة. وأوضحت دراستا جونسون (Johnson, 1989)، ودينغروز (Dingerose, 1996) أن المعلمين يفضلون الإشراف التعاوني لأنه يعزز علاقات الزمالة بين المعلمين والمشرفين ويقلل من الشعور بالعزلة لدى المعلمين حيث يشعرهم بالدعم من مدرائهم ومشرفيهم، مما يساعد على تطوير أدائهم في مجالات المناهج، والتدريس، وتطوير المعلمين وخدمة الطلبة، أما دراسة الجبار (AL – Jabbar, 1989) فقد أوضحت أن المعلمين العراقيين لا يفضلون الممارسات الإشرافية السائدة حالياً، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في درجات تقديرهم لتلك الممارسات تعزى للمستوى العلمي، في حين لم تظهر أي فروق في أحكامهم تعزى لعامل الخبرة، أما دراسة بيش (Beach, 1990) حول اتجاهات المعلمين في جنوب كارولينا نحو تطوير المعلمين

والإشراف والتقويم، فقد أوضحت نتائجها إيجابية اتجاهات نحو هذه الموضوعات، فقد كانوا أكثر إيجابيات نحو خطط التطوير، وأقل استراتيجيات التقويم، كما بينت النتائج عدم وجود فروق في اتجاهات المعلمين نحو المهام الثلاثة تعزى لعامل الخبرة، وفي دراسة الجارتن Elgarten (1991) التي هدفت إلى تعرف أثر عمليات إشرافية جديدة في تحسين التدريس، وتم ممارسة أربع ممارسات إشرافية مختلفة معهم، أشارت الدراسة أن المعلمين ينفذون بإيجابية الاقتراحات التي يتلقونها من المشرفين وذلك عندما تم عرضها أمامهم من قبل المشرفين، كذلك أشارت دراسة مورانجي (Murangi, 1995) إلى أن النمط الإشرافي السائد في ناميبيا وإن كان من النوع الديمقراطي إلا أن بعض الممارسات الإشرافية التسلطية القديمة قد تجتاحه أحياناً، كإعطاء الأوامر والتعليمات حول ما يجب أن يكون، مما يعني أن الإشراف ما زال بالرغم من تطوره بحاجة إلى تحسين مستمر.

وحول المهام التي يقوم بها المشرفون التربويون، فقد بينت دراسة روجرز (Rogers, 1988) أن المشرفين التربويون يقضون ٧٩٪ من إجمالي وقتهم في ممارسة مهام إشرافية منها ٢٨٪ مهام ذات صلة بالمناهج، و١٥٪ مهام ذات صلة بتحسين أداء المعلمين و٣٢٪ مهام ذات صلة بتقديم مساعدات مباشرة للمعلمين، كذلك أجرى سولفان (Sullivan,2001) دراسة هدفت إلى معرفة العمل الذي يقوم به المشرف، بينت نتائج الدراسة أن المشرف التربوي هو مركز الاتصالات بين الأشخاص حيث يقضي (٦١٪) من وقته في مقابلات الآخرين في المدارس كما أنه مزود للمعلومات ويقوم بوظائف إضافية مثل مناقشة المعلمين في قضايا مختلفة وبينت نتائج الدراسة أنه ليس له ارتباط كبير بالتدريس.

وفي دراسة حول الإشراف التربوي في الأردن، بينت دراسة ديراني (Dirani, 1997) أن المشرفين لا يطبقون المهام الإشرافية المتعلقة بالتخطيط، وتطوير المناهج، أو القيام بدورات تدريبية للمعلمين، أو حتى إقامة علاقات حسنة مع المعلمين، مما يعني أن المشرفين لا يمارسون المسؤوليات التي يقترحها المعلمون أو يطلبونها والمتمثلة في مساعدتهم في تجهيز، وإعداد الخطط، والمهارات اللازمة لتنفيذ أهداف المناهج. كما تبين أن المشرفين لا يقيمون علاقات إنسانية مع المعلمين كما هو متوقع منهم، مؤكدة في ذات الوقت على ارتفاع درجة الممارسات الإشرافية في مجال الإدارة الصفية، تحسين التدريس، وانخفاض تلك الممارسات في مجال التقويم، أما دراسة ويتكن (Witkin, 2005) في ولاية فلوريدا الأمريكية والتي هدفت إلى تحديد الأدوار التي يجب أن يقوم بها المشرف التربوي والصفات التي يجب أن يتصف بها، أشارت نتائج الدراسة إلى أن مهمة المشرف الرئيسية من وجهة نظر مديري المدارس. يجب أن تركز على تطوير المناهج المدرسية والبرامج المدرسية بينما تبين على الواقع

الفعلي بأن مهمة المشرف الرئيسية المراقبة والتقييم للبرامج المدرسية والمناهج المدرسية، وأن مهمته الأخيرة تطوير هذه البرامج والمناهج، كذلك بينت نتائج الدراسة أن اتجاهات المشرفين نحو هذا النظام أكثر إيجابية من اتجاهات مديري المدارس.

بناء على ما تم استعراضه من الدراسات السابقة محلية، أو عربية، أو أجنبية، فقد أشارت في معظمها إلى أن الإشراف التربوي ما زال بحاجة إلى تحسين وتطوير، رغم أنه في بعض المراحل التي مر فيها كان مقبولا مع التحفظ على الكثير من الأساليب والممارسات الإشرافية التقليدية والتي قد تطغى على تلك الحديثة بشكل أو بآخر، وأن مدركات المعلمين والمديرين نحو الإشراف التربوي لا زالت لا ترتقي إلى ما هو مؤمل في معظم الجوانب الإشرافية مما يشكل هوة بين ما هو مأمول وما هو موجود على أرض الواقع ويستدعي مراجعة دورية وشاملة للعملية الإشرافية برمتها.

مشكلة الدراسة وأهدافها:

يعتبر الإشراف التربوي أحد أهم الجوانب التي تحتاج إلى مراجعة دورية بغية التحديث والوقوف على الهنات ونقاط الضعف لسبر غورها وتعديلها، فقد توالت عمليات التطوير التربوي في الأردن منذ أكثر من عقدين من الزمان، وتم فيه تطبيق التوصيات الصادرة عن مؤتمر التطوير التربوي عام ١٩٨٧، مما يستدعي القيام بمراجعة العملية التربوية مراجعة شاملة بكافة جوانبها، بهدف تحليلها وتقويمها لمعرفة جوانب القوة فيها وتعزيزها، وجوانب الضعف فيها ومعالجتها، فمر الإشراف التربوي بخطوات عديدة، فقد انتقل من مرحلة التفتيش ثم مرحلة التوجيه ثم النمط الإشرافي، كما أشارت الكثير من الدراسات التي ذكرت سابقا من مثل دراسة البطاح (١٩٩١)، ودراسة العنوز (١٩٩٥)، ودراسة الطراونة، (٢٠٠٠)، والطورة (٢٠٠٠) إلى أن الميدان التربوي الأردني يعاني من مشكلات كثيرة من مثل الضعف في الكفايات التعليمية، وعدم الرضا العام عن المخرجات التعليمية والتي يعتقد أن للمشرفين التربويين دوراً هاماً فيها، هذا علاوة على الثغرة الواضحة في نظام الإشراف التربوي الأردني المتمثلة في عدم وجود مسمى وظيفي لمشرف مختص في الإدارة المدرسية، لذا كان لابد من معرفة واقع أداء المشرفين التربويين في ضوء أدوارهم الإشرافية التربوية في المدارس الحكومية في محافظة جرش من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس.

وبالتحديد هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مدركات مديري ومديرات المدارس نحو أداء المشرفين التربويين في ضوء أدوارهم الإشرافية التربوية في المدارس الحكومية في محافظة جرش وبالتحديد تسعى الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما درجة تقدير أداء المشرفين التربويين في

ضوء أدوارهم الإشرافية التربوية في المدارس الحكومية في محافظة جرش من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس؟ وذلك من خلال:

أ/ كل فقرة من فقرات أداة الدراسة.

ب/ كل مجال من مجالات أداة الدراسة.

ج/ أداة الدراسة ككل.

٢. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مدركات مديري ومديرات المدارس نحو أداء المشرفين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة جرش تعزى إلى متغيرات (المؤهل العلمي، الخبرة)؟

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من الاعتبارات التالية:

• أنها تسعى إلى معرفة واقع أداء المشرفين التربويين من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس في محافظة جرش. وهنا لابد من الإشارة إلى قلة الدراسات التي أجريت على هذه الفئة وفي مجال الدور الإشرافي المتعلق في الإدارة المدرسية في هذه المحافظة.

• تقديم اقتراحات وتوصيات بغية تحسين أداء المشرفين التربويين وزيادة فاعليتهم في مجال العمل الإشرافي المتعلق في الإدارة المدرسية.

• عدم وجود مسمى وظيفي لمشرف الإدارة المدرسية، وبالتالي عدم وجود مشرفين متخصصين في مجال العمل الإشرافي المدرسي في وزارة التربية والتعليم في الأردن، ساهم بوجود فجوة بين الواقع وما هو مؤمل من الدور الإشرافي المتعلق بالإدارة المدرسية كما بينت الدراسات السابقة.

• ويؤمل أن تسهم نتائج هذه الدراسة في توجيه اهتمام المسئولين في وزارة التربية والتعليم الأردنية التعرف إلى الواقع الحالي للإشراف التربوي وأهم المشكلات والحلول المقترحة. كما تفتح نتائج هذه الدراسة مجالا لطرح تساؤلات علمية في هذا الصدد وتأثيرهما الفعال في أداء المشرفين التربويين بحيث تبنى على نتائجه ركائز بحوث ودراسات أخرى، كذلك يؤمل أن تساهم هذه الدراسة في إلقاء الضوء على نقاط القوة والضعف في مجال الممارسات الإشرافية، وطرح المقترحات الضرورية لدعم وتنمية الواقع، الأمر الذي يمكن أصحاب القرار من المراجعة الدورية لتلك الممارسات، كما وستشكل تغذية راجعة لهم عن تلك الممارسات.

متغيرات الدراسة:

لقد شملت الدراسة متغيرين مستقلين ومتغيرا تابعا واحدا.

١. المتغيرات المستقلة وهي مستويان:

أ/ المؤهل العلمي. (بكالوريوس، دبلوم عالي، دراسات عليا).

ب/ الخبرة. (من ١ – ٥ سنوات، من ٦ – ١٠، و١١سنة فأكثر).

٢. المتغير التابع.

واقع أداء المشرفين التربويين في ضوء أدوارهم الإشرافية التربوية من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على التعرف على مدركات مديري ومديرات المدارس تجاه أداء المشرفين التربويين في ضوء أدوارهم الإشرافية التربوية في المدارس الحكومية في محافظة جرش، والمتعلقة بأدوارهم الإشرافية نحو الإدارة المدرسية وكما حددتها أداة الدراسة. علماً بأنه لا يوجد مشرف تربوي متخصص في الإدارة المدرسية في وزارة التربية والتعليم في الأردن.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم في محافظة جرش للعام الدراسي ٢٠٠٨ – ٢٠٠٩ والبالغ عددهم (١٥٨) مديرا ومديرة. بعد توزيع أداة الدراسة على جميع أفراد الدراسة، تم الحصول على (٩٨) استجابة بنسبة (٦٢٪) من كامل أفراد الدراسة، ويبين الجدول رقم (١) توزع أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغيرات المؤهل العلمي، والخبرة.

الجدول رقم (١). توزع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغيراتها.

المتغير	المستويات التصنيفية	العدد	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	بكالوريوس	٦٤	٦٥,٣٪
	دبلوم عالي	١٢	١٢,٢٪
	دراسات عليا	٢٢	٢٢,٥٪
	المجموع	٩٨	١٠٠٪
الخبرة	من١ – ٥ سنوات	٣٢	٣٢,٧٪
	من ٦ – ١٠ سنوات	٣٢	٣٢,٧٪
	١١ سنة فأكثر	٣٤	٣٤,٦٪
	المجموع	٩٨	١٠٠٪

أداة الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء أداة الدراسة معتمدا على الأدب النظري، وتحليل الدراسات السابقة. تناولت الاستبانة مدركات مديري ومديرات المدارس نحو أداء المشرفين التربويين في ضوء أدوارهم الإشرافية التربوية في المدارس الحكومية في محافظة جرش. وكان عدد فقراتها (٤٠) فقرة، وتكونت من خمسة مجالات هي: (التخطيط، والتنظيم، والقيادة، والاتصالات الإدارية، والتقويم والمتابعة). ويبين الجدول رقم (٢) مجالات الاستبانة وعدد فقراتها وأرقام الفقرات وبصورتها النهائية. وبعد الاستئناس بآراء بعض المحكمين تم اعتبار الأوساط الحسابية المحصلة كمحكات لمقارنة درجات التقدير على الشكل التالي: فقد اعتبر المتوسط الحسابي الأكبر من (٣,٥) درجة تقدير عالية، والمتوسط الحسابي أكبر أو يساوي (٣)، وأقل من (٣,٥) درجة تقدير متوسطة، وأقل من (٣) درجات تقدير ضعيفة.

الجدول رقم (٢). مجالات الاستبانة وعدد فقراتها بصورتها النهائية.

الرقم	المجال	عدد الفقرات	أرقام الفقرات
١	التخطيط	٥	١ – ٥
٢	التنظيم	٩	٦ – ١٤
٣	القيادة	٨	١٥ – ٢٢
٤	الاتصالات الإدارية	٩	٢٣ – ٣١
٥	التقويم والمتابعة	٩	٣٢ – ٤٠

وقد تم إعطاء كل فقرة من فقرات الاستبانة وزناً متدرجاً وفقاً لسلم ليكرت الخماسي لقياس درجة فاعلية السلوك المقاس (بدرجة عالية جداً، بدرجة عالية، بدرجة متوسطة، بدرجة ضعيفة، لا يمارس الفعالية) ومثلت رقمياً (٥، ٤، ٣، ٢، ١).

صدق الأداة:

للتحقق من صدق أداة الدراسة تم عرضها على ثلاثة محكمين من كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية، وخمسة مشرفين تربويين، وخمسة مديري مدارس في محافظة جرش، حيث طلب منهم إبداء رأيهم حول فقرات أداة الدراسة من حيث مدى ملاءمة الفقرة للمجال الذي تندرج تحته، ووضوح الفقرة وسلامة ودقة الصياغة اللغوية وبإمكانية إضافة أو حذف أية فقرة، حيث تم الأخذ بأهم ملاحظات المحكمين من حيث الحذف والتعديل والإضافة إلى أن وصلت الاستبانة إلى شكلها النهائي.

ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة تم حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معامل كرونباخ ألفا للأداة ككل ولمجالاتها الخمسة، ويبين الجدول رقم (٣) معاملات الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، إذ تراوحت بين (٠,٨٩ – ٠,٩٦).

الجدول رقم (٣). معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لأداة الدراسة.

الأداة	المجال	عدد الفقرات	الاتساق الداخلي للمجال	الاتساق الداخلي للأداة
مدركات مديري ومديرات المدارس نحو أداء المشرفين التربويين	–	٤٠	–	٠,٩٦
	الأول	٥	٠,٩٢	–
	الثاني	٩	٠,٩٢	–
	الثالث	٨	٠,٩١	–
	الرابع	٩	٠,٩٤	–
	الخامس	٩	٠,٨٩	–

إجراءات الدراسة:

بعد أن تم استرجاع الاستبانات من مجتمع الدراسة والبالغ عددها ٩٨ استبيانا والتي شكلت عينة الدراسة تم تفريغ البيانات ثم معالجتها بواسطة برنامج (spss)، إذ استخدمت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي (One Way Anova)، وذلك لمقارنة استجابات أفراد مجتمع الدراسة وفقا لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الأول:

ما درجة تقدير أداء المشرفين التربويين في ضوء أدوارهم الإشرافية التربوية في المدارس الحكومية في محافظة جرش من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس؟

أ/ النتائج المتعلقة بتقديرات أفراد الدراسة نحو كل فقرة:

لمعرفة اتجاهات أفراد الدراسة نحو واقع أداء المشرفين التربويين في ضوء أدوارهم الإشرافية التربوية المتمثلة بمجالات أداة الدراسة، قام الباحث باستخدام المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لفقرات ومجالات الأداة.

يبين الجدول رقم (٤) المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لكل فقرة من فقرات الاستبانة وترتيب الفقرات بحسب قوتها بين باقي الفقرات.

الجدول رقم (٤). ترتيب فقرات الاستبانة حسب القوة.

رقم الفقرة	نص الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرة بحسب القوة (الرتبة)	المستوى
٥	يدرك المشرف الفلسفة التربوية الوطنية	٤,٣١	١,٠٣	١	عالي
٧	يتابع المشرف السجلات الرسمية في المدرسة	٣,٩٠	١,١٨	٢	عالي
١١	يلم المشرف بالتشريعات التربوية المعمول بها	٣,٨٥	١,٢٣	٣	عالي
٣٠	تتصف المعلومات الصادرة من المشرف بالدقة والحداثة	٣,٨٢	١,١٩	٤	عالي
٣٩	يمتلك المشرف فهما لاستراتيجيات وأدوات التقويم الحديثة	٣,٧٧	١,٢٣	٥	عالي
٣٤	يتابع المشرف تنفيذ الخطة المدرسية بشكل موضوعي	٣,٧٣	١,٢١	٦	عالي
٣٥	يعتمد المشرف معايير موضوعية في تقويم إدارة المدرسة	٣,٦٩	١,٢٠	٧	عالي
٦	يشارك المشرف في اجتماعات المجالس المدرسية	٣,٦٥	١,١٦	٨	عالي
٣٧	يتابع المشرف الأنشطة المدرسية المختلفة	٣,٥٨	١,٢٣	٩	عالي
٣٨	يتابع المشرف اجتماعات المجالس المدرسية المختلفة	٣,٥٧	١,٢٢	١٠	عالي
٢٩	يصغي المشرف إلى آراء الآخرين ومقترحاتهم	٣,٥١	١,١٩	١١	عالي
٣٢	يعطي المشرف الأهمية الكافية لعمليات التقويم المختلفة	٣,٥٠	١,٢٢	١٢	عالي
٣٣	يتابع المشرف تنفيذ البرامج الإصلاحية في المدرسة	٣,٤٧	١,٣١	١٣	متوسط
٢٠	يشارك المشرف في حل مشكلات العاملين في المدرسة	٣,٤٥	١,٢٣	١٤	متوسط
٢١	يمتلك المشرف خصائص قيادية تجعله مؤثراً في سلوكيات إدارة المدرسة	٣,٤٥	١,٢٢	١٥	متوسط
١	يسهم المشرف في وضع خطة مدير المدرسة.	٣,٤٤	١,٢٣	١٦	متوسط
٢	يوجه المشرف خطة مدير المدرسة استنادا إلى توجيهات الوزارة	٣,٣٨	١,٢١	١٧	متوسط
٤	يتمتع المشرف بقدرات عالية في كيفية إعداد الخطة وفق الأسس والأساليب التربوية العالمية	٣,٣٧	١,٢٠	١٨	متوسط
١٣	يساهم المشرف في تشكيل الهيئات الإدارية والتدريبية	٣,٣٥	١,٢٩	١٩	متوسط
١٦	يمنح المشرف العاملين في المدرسة الثقة لممارسة أدوارهم	٣,٣٤	١,٢٣	٢٠	متوسط
٣٦	يطلع المشرف مدير المدرسة بنتائج تقويم أدائه	٣,٣١	١,٢٦	٢١	متوسط
٢٤	يوفر المشرف قنوات اتصال مفتوحة مع الإدارة المدرسية	٣,٢٩	١,٣٠	٢٢	متوسط
٢٥	يجيب المشرف عن كافة أسئلة واستفسارات العاملين في المدرسة	٣,٢٨	١,٢٣	٢٣	متوسط

تابع الجدول رقم (٤).

رقم الفقرة	نص الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرة بحسب القوة (الرتبة)	المستوى
٢٧	يطور المشرف وسائل اتصال تتناسب وحاجات المتدربين.	٣,٢٧	١,٣٧	٢٤	متوسط
١٩	يشجع المشرف مبدأ المشاركة في صناعة القرارات	٣,٢٥	١,٢٥	٢٥	متوسط
٨	يقدم المشرف مقترحات لتفعيل العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي	٣,٢٠	١,٢٤	٢٦	متوسط
١٢	يتابع المشرف تنفيذ البرامج العلاجية بالمدرسة	٣,١٨	١,٢٠	٢٧	متوسط
١٧	يمكن المشرف مدير المدرسة من أداء دوره بشكل مرض	٣,١٧	١,٢٠	٢٨	متوسط
٣١	يحرص المشرف على تزويد كل من يبدي أية اقتراحات أو انتقادات بالتغذية الراجعة بشكل مستمر	٣,١٧	١,٢٥	٢٩	متوسط
٢٨	تتميز الرسالة التي يستخدمها المشرف بالوضوح التام	٣,١٦	١,١٩	٣٠	متوسط
١٠	يلم المشرف بطرائق الرد على المذكرات والمراسلات المدرسية	٣,١٥	١,١٨	٣١	متوسط
٩	يؤكد المشرف على تحديث البيانات والمعلومات المدرسية	٣,١٣	١,٢٣	٣٢	متوسط
٣	يوجهني المشرف نحو تطبيق مبدأ الأوليات في التخطيط بما يتناسب والإمكانيات البشرية والمادية المتاحة	٣,١١	١,٣٥	٣٣	متوسط
١٨	يجمع المشرف البيانات والمعلومات عن المشكلات المدرسية	٣,٠٦	١,٢٣	٣٤	متوسط
١٤	يساعد المشرف في تنظيم برامج لتبادل الزيارات بين مديري المدارس	٣,٠٤	١,٢٧	٣٥	متوسط
٤٠	يتعاون المشرف مع مدير المدرسة في تطوير إجراءات وأساليب لإعداد الاختبارات التحصيلية	٣,٠٢	١,٢٩	٣٦	متوسط
٢٦	يستخدم المشرف وسيلة اتصال تتناسب وقدرات وفهم الأطراف المقصودة من الاتصال	٢,٩١	١,١٨	٣٧	ضعيف
١٥	يشجع المشرف العمل بروح الفريق في المدرسة	٢,٨٩	١,٢٧	٣٨	ضعيف
٢٣	يشجع المشرف على اتباع سياسة الباب المفتوح في المدرسة	٢,٨١	١,٣٥	٣٩	ضعيف
٢٢	يتمتع المشرف بخصال إنسانية تساعده على تحقيق واجباته الوظيفية ورضا العاملين في المدرسة	٢,٧٥	١,٣٢	٤٠	ضعيف

يظهر الجدول السابق اختلافات واضحة بين تقديرات مديري ومديرات المدارس لواقع أداء المشرفين التربويين في ضوء أدوارهم الإشرافية التربوية في المدارس الحكومية في محافظة جرش. إذ بلغ عدد الفقرات التي جاءت بمستوى عال (١٢) فقرة وهي التي اعتبر المتوسط الحسابي لها أكبر من (٣,٥) وهي ذات الأرقام وبالترتيب (٥، ٧، ١١، ٣٠، ٣٤، ٣٥، ٣٩، ٦، ٢٠، ٢١، ٢٩، ٣٢)، وقد تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٤,٣١ – ٣,٥٠). إذ جاءت الفقرة رقم (٥) ونصها (يدرك المشرف الفلسفة التربوية الوطنية) في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي مقداره (٤,٣١) تلتها الفقرة رقم (٧) ونصها (يتابع المشرف السجلات الرسمية في المدرسة) وبلغ متوسطها الحسابي (٣,٩٠). وجاءت الفقرة رقم (٣٢) ونصها (يعطي المشرف الأهمية الكافية لعمليات التقويم المختلفة) أدنى فقرات المستوى

العالي وبمتوسط حسابي مقداره (٣,٥٠).

أما الفقرات التي جاءت بمستوى متوسط القوة والتي اعتبر المتوسط الحسابي لها أكبر من أو يساوي (٣) أو أقل من (٣,٥) درجة تقدير متوسطة وكان عددها (٢٤) فقرة، وتراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين(٣,٤٧ – ٢ ، ٣)، ونالت الفقرة رقم (٣٣) ونصها (يتابع المشرف تنفيذ البرامج الإصلاحية في المدرسة) أعلى الفقرات في درجة التقدير المتوسط وبمقدار (٣,٤٧)، وتلتها الفقرات رقم (٣٧) ونصها (يشارك المشرف في حل مشكلات العاملين في المدرسة) ورقم (٣٨) ونصها (يمتلك المشرف خصائص قيادية تجعله مؤثراً في سلوكيات إدارة المدرسة) وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٤٥)، أما الفقرة رقم (٣٦) ونصها (يتعاون المشرف مع مدير المدرسة في تطوير إجراءات وأساليب لإعداد الاختيارات التحصيلية) فقد نالت أدنى تقدير ضمن المستوى المتوسط وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٠٢).

أما الفقرات التي نالت درجات تقدير دون الوسط، وأقل من (٣) وبدرجة تقدير ضعيفة فقد كان عددها (٤) وتراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٢,٩١ – ٢,٧٥)، إذ نالت الفقرة رقم (٤٠) ونصها (يستخدم المشرف وسيلة اتصال تتناسب وقدرات وفهم الأطراف المقصودة من الاتصال) أعلى تقدير ضمن المستوى الضعيف وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٩١)، أما الفقرة رقم (٢٣) والتي نصها (يتمتع المشرف بخصال إنسانية تساعده على تحقيق واجباته الوظيفية ورضا العاملين في المدرسة) فقد نالت أدنى تقدير ضمن هذا المستوى وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٧٥).

ب/ النتائج المتعلقة بتقديرات أفراد الدراسة نحو مجالات الدراسة:

١/ مجال التخطيط: يبين الجدول رقم (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تقدير أفراد الدراسة لمجال التخطيط وترتيب الفقرات حسب قوتها في المجال.

الجدول رقم (٥). ترتيب فقرات مجال التخطيط حسب قوة الفقرات.

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
٥	يدرك المشرف الفلسفة التربوية الوطنية	٤,٣١	١,٠٣	١	عالي
١	يسهم المشرف في وضع خطة مدير المدرسة.	٣,٤٤	١,٢٣	٢	متوسط
٢	يوجه المشرف خطة مدير المدرسة استنادا إلى توجيهات الوزارة	٣,٣٨	١,٢١	٣	متوسط
٤	يتمتع المشرف بقدرات عالية في كيفية إعداد الخطة وفق الأسس والأساليب التربوية العالمية	٣,٣٧	١,٢٠	٤	متوسط
٣	يوجهني المشرف نحو تطبيق مبدأ الأولويات في التخطيط بما يتناسب والإمكانيات البشرية والمادية المتاحة	٣,١١	١,٣٥	٥	متوسط

دلت تقديرات أفراد الدراسة لفقرات هذا المجال وعددها (٥) أنها جاءت بمتوسطات حسابية تراوحت ما بين (٤,٣١ – ٣,١١). فقد نالت الفقرة رقم (٥) ونصها (يدرك المشرف الفلسفة التربوية الوطنية) أعلى تقدير ضمن المستوى العالي وبمتوسط حسابي مقداره (٤,٣١)، أما باقي فقرات هذا المجال فقد جاءت ضمن المستوى المتوسط القوة، فقد حصلت الفقرة رقم (١) ونصها (يسهم المشرف في وضع خطة مدير المدرسة) ضمن هذا المجال على أعلى الفقرات تقديرا ضمن المستوى المتوسط القوة وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٤٤)، أما الفقرة رقم (٣) ونصها (يوجهني المشرف نحو تطبيق مبدأ الأوليات في التخطيط بما يتناسب والإمكانيات البشرية والمادية المتاحة) فقد نالت أدنى تقدير ضمن فقرات هذا المجال وبمتوسط حسابي بلغ (٣,١١).

٢/ مجال التنظيم: يوضح الجدول رقم (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تقدير أفراد الدراسة لمجال التنظيم وترتيب الفقرات حسب قوتها في المجال.

الجدول رقم (٦). ترتيب فقرات مجال التنظيم حسب قوة الفقرات.

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
٧	يتابع المشرف السجلات الرسمية في المدرسة	٣,٩٠	١,١٨	١	عالي
١١	يلم المشرف بالتشريعات التربوية المعمول بها	٣,٨٥	١,٢٣	٢	عالي
٦	يشارك المشرف في اجتماعات المجالس المدرسية	٣,٦٥	١,١٦	٣	عالي
١٣	يساهم المشرف في تشكيل الهيئات الإدارية والتدريبية	٣,٣٥	١,٢٩	٤	متوسط
٨	يقدم المشرف مقترحات لتفعيل العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي	٣,٢٠	١,٢٤	٥	متوسط
١٢	يتابع المشرف تنفيذ البرامج العلاجية بالمدرسة	٣,١٨	١,٢٠	٦	متوسط
١٠	يلم المشرف بطرائق الرد على المذكرات والمراسلات المدرسية	٣,١٥	١,١٨	٧	متوسط
٩	يؤكد المشرف على تحديث البيانات والمعلومات المدرسية	٣,١٣	١,٢٣	٨	متوسط
١٤	يساعد المشرف في تنظيم برامج لتبادل الزيارات بين مديري المدارس	٣,٠٤	١,٢٧	٩	متوسط

دلت تقديرات أفراد الدراسة لفقرات هذا المجال على أن (٣) فقرات جاءت ضمن المستوى العالي القوة وتراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٣,٩٠ – ٣,٦٥) وبقية فقرات هذا المجال وعددها (٦) ضمن المستوى المتوسط القوة وتراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٣,٣٥ – ٣,٠٤).

فقد نالت الفقرة رقم (٧) والتي نصها (يتابع المشرف السجلات الرسمية في المدرسة) أعلى تقدير ضمن المستوى العالي في هذا المجال وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٩٠)، أما الفقرة رقم (١١) والتي نصها (يلم المشرف بالتشريعات التربوية المعمول بها) فقد جاءت في المرتبة الثانية ضمن المستوى العالي في هذا المجال

وبمتوسط حسابي (٣,٨٥)، أما الفقرة رقم (٦) والتي نصت (يشارك المشرف في اجتماعات المجالس المدرسية) فقد جاءت في المرتبة الثالثة ضمن المستوى العالي في هذا المجال وبمتوسط حسابي (٣,٦٥).

أما باقي الفقرات والتي جاءت ضمن المستوى المتوسط القوة، فقد نالت الفقرة رقم (١٣) والتي نصها(يساهم المشرف في تشكيل البيئات الإدارية والتدريبية) أعلى تقدير ضمن المستوى المتوسط في هذا المجال وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٣٥)، تلتها الفقرة رقم (٨) والتي نصها (يقدم المشرف مقترحات لتفعيل العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي) ضمن المستوى المتوسط في هذا المجال وبمتوسط حسابي (٣,٢٠)، أما الفقرة رقم (١٤) والتي نصت (يساعد المشرف في تنظيم برامج لتبادل الزيارات بين مديري المدارس) فقد جاءت في المرتبة الأخيرة ضمن المستوى المتوسط في هذا المجال وبمتوسط حسابي (٣,٠٤).

٣/ مجال القيادة: يوضح الجدول رقم (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تقدير أفراد الدراسة لمجال القيادة وترتيب الفقرات حسب قوتها في المجال.

الجدول رقم (٧). ترتيب فقرات مجال القيادة حسب قوة الفقرات.

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
٢٠	يشارك المشرف في حل مشكلات العاملين في المدرسة	٣,٤٥	١,٢٣	١	متوسط
٢١	يمتلك المشرف خصائص قيادية تجعله مؤثراً في سلوكيات إدارة المدرسة	٣,٤٥	١,٢٢	٢	متوسط
١٦	يمنح المشرف العاملين في المدرسة الثقة لممارسة أدوارهم	٣,٣٤	١,٢٣	٣	متوسط
١٩	يشجع المشرف مبدأ المشاركة في صناعة القرارات	٣,٢٥	١,٢٥	٤	متوسط
١٧	يمكن المشرف مدير المدرسة من أداء دوره بشكل مرض	٣,١٧	١,٢٠	٥	متوسط
١٨	يجمع المشرف البيانات والمعلومات عن المشكلات المدرسية	٣,٠٦	١,٢٣	٦	متوسط
١٥	يشجع المشرف العمل بروح الفريق في المدرسة	٢,٨٩	١,٢٧	٧	ضعيف
٢٢	يتمتع المشرف بخصال إنسانية تساعده على تحقيق واجباته الوظيفية ورضا العاملين في المدرسة	٢,٧٥	١,٣٢	٨	ضعيف

دلت تقديرات أفراد الدراسة لفقرات هذا المجال على أن (٦) فقرات جاءت ضمن المستوى المتوسط القوة وتراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٣,٤٥ – ٣,٠٦) وبقية فقرات هذا المجال وعددها (٢) ضمن المستوى الضعيف القوة وتراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٢,٨٩ – ٢,٧٥).

فقد نالت الفقرة رقم (٢٠) ونصها (يشارك المشرف في حل مشكلات العاملين في المدرسة) أعلى تقدير ضمن المستوى المتوسط في هذا المجال وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٤٥)، أما الفقرة رقم (١٨) والتي نصها (يجمع المشرف البيانات والمعلومات عن المشكلات المدرسية) فقد جاءت في المرتبة الأخيرة

ضمن المستوى المتوسط في هذا المجال وبمتوسط حسابي (٣،٠٦)، أما الفقرة رقم (١٥) والتي نصها (يشجع المشرف العمل بروح الفريق في المدرسة) وبمتوسط حسابي (٢،٨٩) والفقرة رقم (٢٢) والتي نصها (يتمتع المشرف بخصال إنسانية تساعده على تحقيق واجباته الوظيفية ورضا العاملين في المدرسة) وبمتوسط حسابي (٢،٧٥) فقد نالتا أدنى تقدير وجاءتا ضمن المستوى الضعيف.

٤/ مجال الاتصالات الإدارية: يوضح الجدول رقم (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تقدير أفراد الدراسة لمجال الاتصالات الإدارية وترتيب الفقرات حسب قوتها في المجال.

الجدول رقم (٨). ترتيب فقرات مجال الاتصالات الإدارية حسب قوة الفقرات.

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
٣٠	تتصف المعلومات الصادرة من المشرف بالدقة والحداثة	٣،٨٢	١،١٩	١	عالي
٢٩	يصغي المشرف إلى آراء الآخرين ومقترحاتهم	٣،٥١	١،١٩	٢	عالي
٢٤	يوفر المشرف قنوات اتصال مفتوحة مع الإدارة المدرسية	٣،٢٩	١،٣٠	٣	متوسط
٢٥	يجيب المشرف عن كافة أسئلة واستفسارات العاملين في المدرسة	٣،٢٨	١،٢٣	٤	متوسط
٢٧	يطور المشرف وسائل اتصال تتناسب وحاجات المتدربين.	٣،٢٧	١،٣٧	٥	متوسط
٣١	يحرص المشرف على تزويد كل من يبدي أية اقتراحات أو انتقادات بالتغذية الراجعة بشكل مستمر	٣،١٧	١،٢٥	٦	متوسط
٢٨	تتميز الرسالة التي يستخدمها المشرف بالوضوح التام	٣،١٦	١،١٩	٧	متوسط
٢٦	يستخدم المشرف وسيلة اتصال تتناسب وقدرات وفهم الأطراف المقصودة من الاتصال	٢،٩١	١،١٨	٨	ضعيف
٢٣	يشجع المشرف على اتباع سياسة الباب المفتوح في المدرسة	٢،٨١	١،٣٥	٩	ضعيف

يستدل من الجدول رقم (٨) على وجود فقرتين عاليتي القوة ضمن هذا المجال، وهي الفقرات ذوات الأرقام (٢٩، ٣٠)، ووجود (٥ فقرات) متوسطة القوة، وهي الفقرات ذوات الأرقام (٢٨، ٣١، ٢٧، ٢٥، ٢٤) ووجود فقرتين ضعيفتي القوة وهي ذوات الأرقام (٢٣، ٢٦).

فقد حصلت الفقرة رقم (٣٠) ونصها (تتصف المعلومات الصادرة من المشرف بالدقة والحداثة) على أعلى درجة تقدير ضمن هذا المجال وبمتوسط حسابي(٣.٨٢)، في حين نالت الفقرة رقم (٢٣) ونصها (يشجع المشرف على اتباع سياسة الباب المفتوح في المدرسة) أدنى درجة تقدير وبمتوسط حسابي مقداره (٢.٨١)، وهي درجة تقدير ضعيفة، أما بقية فقرات المجال فجاءت متوسطاتها الحسابية ما بين (٣.٨٢ – ٢.٨١).

٥/ مجال التقويم والمتابعة: يوضح الجدول رقم (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تقدير أفراد الدراسة لمجال التقويم والمتابعة وترتيب الفقرات حسب قوتها في المجال.

الجدول رقم (٩). ترتيب فقرات مجال التقويم والمتابعة حسب قوة الفقرات.

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
٣٩	يمتلك المشرف فهما لاستراتيجيات وأدوات التقويم الحديثة	٣,٧٧	١,٢٣	١	عالي
٣٤	يتابع المشرف تنفيذ الخطة المدرسية بشكل موضوعي	٣,٧٣	١,٢١	٢	عالي
٣٥	يعتمد المشرف معايير موضوعية في تقويم إدارة المدرسة	٣,٦٩	١,٢٠	٣	عالي
٣٧	يتابع المشرف الأنشطة المدرسية المختلفة	٣,٥٨	١,٢٣	٤	عالي
٣٨	يتابع المشرف اجتماعات المجالس المدرسية المختلفة	٣,٥٧	١,٢٢	٥	عالي
٣٢	يعطي المشرف الأهمية الكافية لعمليات التقويم المختلفة	٣,٥٠	١,٢٢	٦	عالي
٣٣	يتابع المشرف تنفيذ البرامج الإصلاحية في المدرسة	٣,٤٧	١,٣١	٧	متوسط
٣٦	يطلع المشرف مدير المدرسة بنتائج تقويم أدائه	٣,٣١	١,٢٦	٨	متوسط
٤٠	يتعاون المشرف مع مدير المدرسة في تطوير إجراءات وأساليب لإعداد الاختبارات التحصيلية	٣,٠٢	١,٢٩	٩	متوسط

يوضح الجدول رقم (٩) تقديرات أفراد الدراسة لفقرات هذا المجال والتي تدل على وجود (٦) فقرات ضمن المستوى العالي القوة وتراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٣.٧٧ – ٣.٥٠) وبقية فقرات هذا المجال وعددها (٣) ضمن المستوى المتوسط القوة وتراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٣.٤٧ – ٣.٠٢).

فقد نالت الفقرة رقم (٣٩) والتي نصها(يمتلك المشرف فهما لاستراتيجيات وأدوات التقويم الحديثة) أعلى تقدير ضمن المستوى العالي في هذا المجال وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٧٧)، أما الفقرة رقم (٣٤) والتي نصها (يتابع المشرف تنفيذ الخطة المدرسية بشكل موضوعي) فقد جاءت في المرتبة الثانية ضمن المستوى العالي في هذا المجال وبمتوسط حسابي (٣.٧٣)، أما أدنى درجة تقدير، فقد نالتها الفقرة رقم (٤٠) ونصها (يتعاون المشرف مع مدير المدرسة في تطوير إجراءات وأساليب لإعداد الاختبارات التحصيلية) وبمتوسط حسابي مقداره (٣.٠٢)، وهي درجة تقدير متوسطة حسب معيار الدراسة.

ج/ النتائج المتعلقة بتقديرات أفراد الدراسة الكلية لمجالات الدراسة الخمسة:

يبين الجدول رقم (١٠) درجات تقدير أفراد الدراسة الكلية لكل مجال من مجالات الاستبانة مرتبة حسب القوة، ودرجة التقدير الكلية لأداة الدراسة ككل.

الجدول رقم (١٠). ترتيب مجالات الدراسة وحسب القوة.

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
المجال الأول: التخطيط	٣,٥٢	.٦٧	١	عالي
المجال الخامس: التقويم والمتابعة	٣,٥٢	.٦٩	٢	عالي
المجال الثاني: التنظيم	٣,٣٨	.٧٨	٣	متوسط
المجال الرابع: الاتصالات الإدارية	٣,٢٥	.٨٣	٤	متوسط
المجال الثالث: القيادة	٣,١٧	.٩١	٥	متوسط
أداة الدراسة ككل	٣,٣٧	.٥٧		متوسط

يظهر الجدول رقم (١٠) تقديرات أفراد الدراسة نحو مجالات الاستبانة، فقد نال مجال التخطيط المرتبة الأولى وبمستوى عال، تلاه مباشرة وبفارق بسيط جدا وبنفس الرتبة والمستوى مجال التقويم والمتابعة وبمتوسط حسابي بلغ لكلا المجالين (٣.٥٢)، أما بقية المجالات فقد جاءت بمستوى متوسط، فحصل مجال التنظيم على المرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي (٣.٣٨)، تلاه مجال الاتصالات الإدارية وبمتوسط حسابي مقداره (٣.٢٥)، وأخيرا مجال القيادة وبمتوسط حسابي (٣.١٧).

أما التقديرات الإجمال ية لأفراد الدراسة على الأداة ككل فجاءت بمستوى متوسط وفق المعيار المعتمد لهذه الدراسة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للاستبانة ككل (٣.٣٧).

ثانياً: نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مدركات مديري ومديرات المدارس نحو أداء المشرفين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة جرش تعزى إلى متغيري (المؤهل العلمي، الخبرة).

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم حساب التكرارات، والمتوسطات الحسابية، وتحليل التباين الأحادي. والجدول رقم (١١) يوضح ذلك.

الجدول رقم (١١). التكرارات والمتوسطات الحسابية ونتائج تحليل التباين الأحادي لمدركات مديري ومديرات المدارس نحو أداء المشرفين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة جرش تعزى إلى متغيري (المؤهل العلمي، الخبرة).

المتغير	المستويات التصنيفية	المتوسطات الحسابية	قيمة ف	مستوى الدلالة
المؤهل العلمي	بكالوريوس (٦٤)	٣,٥٤	١,١٠	٠,٣٤
	دبلوم عالي (١٢)	٣,٤٠		
	دراسات عليا (٢٢)	٣,٢٦		
الخبرة	من١ – ٥ سنوات (٣٢)	٣,٣٢	٠,٩٣	٠,٤٠
	من ٦ – ١٠ سنوات (٣٢)	٣,٣٩		
	١١ سنة فأكثر (٣٤)	٣،٢٢		

يبين الجدول رقم (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمدركات مديري ومديرات المدارس نحو أداء المشرفين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة جرش تعزى إلى متغيري (المؤهل العلمي، الخبرة).

مناقشة النتائج

مناقشة نتائج تقديرات أفراد الدراسة لكل فقرة من فقرات أداة الدراسة:

نستخلص من نتائج الدراسة أن الفقرات التي جاءت بمستوى عال (١٢) فقرة وهي التي اعتبر المتوسط الحسابي لها أكبر من (٣,٥)، وتراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين(٤,٣١ — ٣,٥٠) وهذا يعني أن المشرف يتابع السجلات الرسمية في المدرسة. ويلم بالتشريعات التربوية المعمول بها، وتتصف المعلومات الصادرة منه بالدقة والحداثة. كذلك يمتلك فهما لاستراتيجيات وأدوات التقويم الحديثة ويتابع تنفيذ الخطة المدرسية بشكل موضوعي، ويعتمد معايير موضوعية في تقويم إدارة المدرسة، كما أنه يشارك في اجتماعات المجالس المدرسية ويتابع الأنشطة واجتماعات المجالس المدرسية المختلفة، ويصغي إلى آراء الآخرين ومقترحاتهم، ويعطي الأهمية الكافية لعمليات التقويم المختلفة. وهنا لابد من الإشارة إلى أن مرد ذلك قد يكون إلى أن اهتمامات المشرف التربوي تنصب على أساسيات العمل الإشرافي كما يراها هو من حيث المتابعة والتقويم المستمر لأداءات وأنشطة المدرسة والإلمام بالتشريعات التربوية. وهنا يرى الباحث أن المشرف التربوي يعتبر هذه الأدوات مصدر قوة له ويستمد سلطته من خلالها، وهذا قد يكون على حساب الاهتمام بالجوانب الإنسانية والتطوير المهني للأفراد وهذا فهم خاطئ للدور الإشرافي الذي يجب أن يضطلع به المشرف التربوي. واتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من النجادات (١٩٩١)، ودراسة صالح (١٩٩٣)، ودراسة الدرابيع (١٩٩١)، من حيث الاهتمام بالتقويم وباستخدام أدوات التقويم الحديثة ومتابعة الخطط.

أما الفقرة التي جاءت في المرتبة الأولى من حيث القوة في هذا المستوى فكانت الفقرة رقم (٥) والتي تتعلق بإدراك المشرف التربوي للفلسفة التربوية الوطنية، فربما يكون ذلك نتيجة منطقية لما يطمح له النظام التربوي وللجهود التي تبذلها وزارة التربية والتعليم، من خلال التوجهات والتجديدات وخطط التطوير والبرامج التدريبية والتوعوية المتتالية لأفراد المؤسسة التعليمية والتي يشارك فيها المشرف التربوي كعنصر أساسي.

أما الفقرات التي جاءت بمستوى متوسط القوة فكان عددها (٢٤) فقرة، وتراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٣,٤٧ — ٢,٠٣)، والتي تتعلق بمشاركة المشرف في حل المشكلات ومتابعة تنفيذ البرامج الإصلاحية والإجابة عن كافة أسئلة

واستفسارات العاملين ومتابعة تنفيذ البرامج العلاجية في المدرسة، والإسهام في توجيه ووضع خطة مدير المدرسة وتشكيل الهيئات الإدارية والتدريبية، وتقديم مقترحات لتفعيل العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي، وتنظيم برامج لتبادل الزيارات بين مديري المدارس، والتعاون مع مدير المدرسة في تطوير إجراءات وأساليب لإعداد الاختبارات التحصيلية، فربما يرجع ذلك إلى ضيق الوقت المخصص للمشرف التربوي وكثرة أعبائه ومهامه التي تحول دون متابعته لمثل هذه الأمور وقناعاته بارتباطه أكثر بالمعلم والزيارات الصفية في مجال تخصصه العلمي من الاهتمام بالشؤون الإدارية المدرسية، وهذا ما أكدته دراسة الزعبي (١٩٩٠) والتي أشارت إلى أنه نتيجة دمج الإشراف الإداري والفني، أشرك المشرف بالأعمال الإدارية، وهذا يعطينا مؤشرا إلى أهمية الحاجة إلى مشرف متخصص في الإدارة المدرسية. كذلك قد يعزى ذلك إلى قناعات وتوقعات المشرف التربوي العالية لأداءات وكفايات مدير المدرسة حيال القيام بمثل هذه المهام، وهذا يتوافق مع نتائج دراسة كل من الهزايمة(١٩٩١)، والنجادات (١٩٩١)، والهيجاوي (١٩٩٣)، والغنيم (١٩٩٥)، وخالفتها دراسة الدرابيع (١٩٩١) من حيث تفعيل العلاقات مع المجتمع المحلي.

أما الفقرات التي تناولت الخصائص القيادية التي تجعل المشرف مؤثراً في سلوكيات إدارة المدرسة، من خلال منحه العاملين في المدرسة الثقة والتمكين لممارسة أدوارهم، وتوفير وتطوير قنوات اتصال مفتوحة ووسائل اتصال تتسم بالوضوح وتتناسب وحاجاتهم، وتشجيعه مبدأ المشاركة في صناعة القرارات، كما أشارت لها تقديرات أفراد الدراسة، فقد جاءت بمرتبة غير مرضية، ومرد ذلك ربما يعود إلى ضعف الأداءات الإشرافية وعدم متابعة بعض المشرفين للمستجدات التربوية فيما يتعلق بالمفاهيم الحديثة في الإدارة التربوية من مثل الثقة والتمكين والشفافية الإدارية. كذلك قد يعود مرد ذلك إلى الفجوة ما بين النظرية والتطبيق في مجال الإشراف التربوي وبين التوقعات والممارسات الميدانية أو بين توقعات الدور وأداء الدور في التعليم الأكاديمي الجامعي والتطبيق الميداني في المراكز التعليمية.

كذلك يتضح من نتائج الدراسة وجود (٤) فقرات ضعيفة القوة بحسب مقياس الدراسة تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٢,٩١ — ٢,٧٥)، تناولت استخدام المشرف وسيلة اتصال تتناسب وقدرات وفهم الأطراف المقصودة من الاتصال، وتشجيع العمل بروح الفريق في المدرسة، واتباع سياسة الباب المفتوح، والتمتع بخصال إنسانية تساعده على تحقيق واجباته الوظيفية ورضا العاملين في المدرسة، وربما مرد ذلك إلى ضعف الكفايات الإشرافية المهنية وعدم وضوح الدور الحديث لدى بعض المشرفين التربويين والذي قد يكون سببه قلة الخبرة لدى بعض المشرفين التربويين وخصوصا الحديثي التعيين في هذا المجال، كذلك قد

يكون مرد ذلك الضغوط المختلفة وكثرة الأعباء التي يواجهها المشرف من مثل عدم توفر وسائل اتصال ومواصلات تساعد المشرف على التواصل بشكل مرضي مع الميدان، وهذا يتفق مع الدراسات التي أكدت وجود فجوة وممارسات خاطئة فيما يتعلق بالاهتمام بالجانب الإنساني وفتح باب الحوار والاستماع والتعرف لحاجات واقتراحات المعلمين والمديرين، ومنها دراسات عبيدات (١٩٨١)، والمساد (١٩٨٣)، والسعودي (١٩٨٥)، والقعود (٢٠٠٣)، والقرشي (٢٠٠٤)، والحميد (٢٠٠٦).

مناقشة نتائج مدركات أفراد الدراسة لكل مجال من مجالات أداة الدراسة:

فيما يتعلق بالنتائج المتعلقة بمجالات الدراسة، فقد حصل مجال التخطيط على المرتبة الأولى وبمستوى عال، تلاه مباشرة وبنفس الرتبة والمستوى مجال التقويم والمتابعة وبمتوسط حسابي بلغ لكلا المجالين (٣,٥٢)، أما بقية المجالات فقد جاءت بمستوى متوسط، فحصل مجال التنظيم على المرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي (٣,٣٨)، تلاه مجال الاتصالات الإدارية وبمتوسط حسابي مقداره (٣,٢٥)، وأخيرا مجال القيادة وبمتوسط حسابي (٣,١٧).

وفيما يتعلق بمجالي التخطيط، والمتابعة والتقويم واللذين حظيا بالمرتبة العالية، وتضمنا إدراك المشرف للفلسفة التربوية الوطنية، وقدراته ومساهماته في إعداد خطة مدير المدرسة وفق الأسس والأساليب الحديثة، كذلك تملك ومتابعات المشرف الحثيثة لعمليات وأدوات التقويم والبرامج الإصلاحية والأنشطة والخطط واللجان والمجالس المدرسية المختلفة ضمن معايير موضوعية، فربما يعود سبب ذلك إلى اعتقاد المشرف أن هذه الممارسات هي من صميم عمله، وإنها ضمن حيز تقديم المساعدة المباشرة والأهم لمدير المدرسة والمعلم، وأكثر المجالات أهمية على صعيد العمل التربوي، وهذا يتفق وبشكل جزئي مع نتائج بعض الدراسات التي أكدت على أهمية التخطيط والمتابعة والتقويم، ومنها دراسة الدرابيع (١٩٩١)، ودراسة النجادات (١٩٩١)، ودراسة بيش (Beach,1990)، ودراسة ويبر (Webber, 1993)، ودراسة ويتكن (Witkin, 2005)، في الوقت نفسه وبحدود علم الباحث خالفت هذه الدراسة بنتائجها وفيما يتعلق بهذين المجالين الكثير من الدراسات من مثل دراسة الديراني (Dirani,1997) والتي أكدت أن المشرفين لا يطبقون المهام الإشرافية المتعلقة بمجالي التخطيط والتقويم، وقد يكون مرد ذلك إلى صغر مجتمع الدراسة الحالية نتيجة صغر المحافظة واعتبار هذه المحافظة من المحافظات الريادية التي تطبق عليها البرامج والدورات والأنشطة التربوية المختلفة قبل تعميمها على باقي المحافظات، بالإضافة إلى قلة الدراسات التي ناقشت الجانب الإشرافي المتعلق بأنشطة وممارسات وواجبات الإدارة المدرسية بسبب عدم وجود مسمى مشرف متخصص في الإدارة المدرسية.

أما بقية مجالات الدراسة وهي: القيادة، والاتصالات الإدارية، والتنظيم، فقد جاءت جميعها بمرتبة متوسطة القوة ومتقاربة نوعا ما، وربما مرد ذلك إلى أن سقف التوقعات العالي والمؤمل من المشرفين لم يكن بمستوى طموح أفراد الدراسة، مما يثبت أن هناك فجوة ما بين النظرية والتطبيق، كذلك قد يكون وجود وتداخل عدة متغيرات أثرت وبشكل غير مرض على أداءات هذه الفئة من مثل تداخل أعمال المشرف التربوي، وعدم وضوح الدور لدى بعض المشرفين، وقلة المواصلات، وعدم توفر الوقت الكافي، وكثرة المدارس التي يشرف عليها، وعدم تحمس الكثير من المشرفين التربويين للالتحاق ببرامج التطوير المهني، وتتفق هذه النتائج إلى درجة ما مع بعض الدراسات من مثل دراسة عبيدات (١٩٨١)، ودراسة المساد (١٩٨٣)، ودراسة ملحم (١٩٨٤)، ودراسة السعودي (١٩٨٥)، ودراسة الزعبي (١٩٩٠)، ودراسة النجادات (١٩٩١)، ودراسة المطرفي (١٩٩٥)، ودراسة البابطين (١٩٩٩)، ودراسة ديراني (Dirani, 1997)، ودراسة الحماد (٢٠٠٠)، ودراسة القعود (٢٠٠٣)، ودراسة ويتكن (Witkin, 2005).

وفيما يتعلق بالتقدير الإجمالي لمدركات أفراد الدراسة نحو أداء المشرفين التربويين ككل:

فقد جاء ضمن المستوى المتوسط، وهذا يتفق مع دراسة النجادات (١٩٩١)، ودراسة غنيم (١٩٩٥).

النتائج المتعلقة بأثر كل من المؤهل العلمي والخبرة:

بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات مديري ومديرات المدارس نحو أداء المشرفين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة جرش تعزى إلى متغيري (المؤهل العلمي، الخبرة)، وهذا برأي الباحث يعود سببه إلى أن أفراد الدراسة يتمتعون بدرجات متقاربة من الخبرة والكفاءة والمؤهلات العلمية والأكاديمية وجميعهم يعمل ضمن منظومة اجتماعية واحدة يتأثر ويؤثر بها، كذلك يرى الباحث أن مرد ذلك قد يكون إلى اهتمام وزارة التربية والتعليم المستمر بتأهيل وتدريب المشرفين جميعهم على حد سواء بغض النظر عن عدد سنوات الخبرة أو المؤهل العلمي مما يسهم في إكسابهم المهارات والأساليب الضرورية وبقدر غير متفاوت. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة بطاح (١٩٩١)، ودراسة الجبار (١٩٨٩)، ودراسة بيش (Beach, 1999).

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

— إجراء مزيد من الدراسات التقييمية حول دور المشرف التربوي فيما يتعلق بالإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس وفي مجتمعات دراسية أكبر.

— توفير مشرفين تربويين متخصصين في الإدارة المدرسية.

- التركيز على جانب العلاقات الإنسانية، والتطوير المهني، والتواصل في إعداد وتدريب وتوجيه المشرفين التربويين.

- إشراك المشرفين والمديرين في الإشراف والإعداد لفعاليات المدرسة المختلفة.

- أن يشارك المشرف التربوي مدير المدرسة في صنع القرارات داخل المدرسة والمتعلقة بالجوانب الإدارية والفنية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

الأفندي، محمد. *الإشراف التربوي*. ط٢. القاهرة: عالم الكتب، ١٤٠١هـ.

إيزابيل فيفر وجين دنلاب. *الإشراف التربوي على المعلمين دليل لتحسين التدريس*. ترجمة: د. محمد ديراني. ط٣. الأردن: منشورات الجامعة الأردنية، ١٩٩٣م.

البابطين، عبدالرحمن عبدالوهاب. «مشكلات المشرف التربوي أثناء تطبيق الأساليب الإشرافية بالتعليم العام». *رسالة التربية وعلم النفس*. الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، جامعة الملك سعود، الرياض، (١٤٢٠هـ).

بطاح، أحمد. «علاقة المشرف التربوي بمدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم». *مؤتة للبحوث والدراسات*. جامعة مؤتة، المجلد ٦، العدد (٢)، (١٩٩١م)، ص ٢٨١ - ٢٩٨.

الحارثي، عبدالله رده محمد. *فاعلية المشرف التربوي في تطوير كفايات معلمي المواد الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين بمنطقة الطائف التعليمية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٤١٣هـ.

الحماد، إبراهيم سعد. *معوقات فاعلية الإشراف التربوي بمدينة الرياض*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٤٢١هـ.

الحميد، ماجد حمد. *فاعلية برنامج الإشراف التربوي في التربية الفنية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٤٢٧هـ.

الدرابيع، شحدة. *واقع الإشراف التربوي كما يراه المشرفون التربويون العاملون والمعلمون في الصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في المدارس الحكومية في الأردن*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، ١٩٩١م.

الزبيدي، سلمان عاشور. *الإدارة الصفية الفعالة في ضوء الإدارة المدرسية الحديثة*. ط١. ليبيا: مطابع الثورة الليبية، طرابلس، ٢٠٠١م.

الـزعبي، ميسـون. *معوقات الإشراف التربوي والتطلعات المستقبلية لتجاوزها كما يراها مشرفو اللغة العربية ومعلموها لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن.* رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، أربد، الأردن، ١٩٩٠م.

السعود، راتب. «معوقات العمل الإشرافي في الأردن كما يراها المشرفون التربويون». *مجلد دراسات.* العدد(٤)، المجلد الحادي والعشرون (أ)، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، عمان الأردن، (١٩٩٣م).

السعودي، مزعل. *تقويم برامج الإشراف التربوي في دائرة التربية والتعليم لمحافظة عمان العاصمة.* رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، ١٩٨٥م.

صالح، صالح. *العلاقة بين الممارسات الإشرافية الفعلية للمشرفين التربويين والممارسات الإشرافية المفضلة لدى معلمي مديرية عمان الكبرى الأولى.* رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، ١٩٩٣م.

طافش، محمود. *الإبداع في الإشراف التربوي والإدارة المدرسية.* ط١. عمان: دار الفرقان، ٢٠٠٤م.

الطراونة، اخليف؛ المدانات، حنان؛ والطورة، هارون. «تقويم دور مشرفي المرحلة من وجهة نظر معلمات الصف في إقليم الجنوب». *مؤتة للبحوث والدراسات.* المجلد ١٥، العدد (٧)، جامعة مؤتة، الأردن، (٢٠٠٠م).

عبيدات، ذوقان. *تطوير برنامج الإشراف التربوي في الأردن.* رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر، ١٩٨١م.

العتيبي، لفا محمد. *دور التوجيه التربوي في تطوير كفايات العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة الرياض.* رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٤١٨هـ.

العنوز، شحادة حمدان. *واقع الإشراف التربوي من وجهة نظر المعلمين في محافظة إربد.* رسالة ماجستير غير منشورة جامعة اليرموك. إربد، الأردن، ١٩٩٥م.

غنيم، أحمد علي. «دور الموجهين التربويين للإدارة المدرسية في تنمية المديرين مهنيا في مدارس المملكة العربية السعودية». *مجلة كلية التربية بالمنصورة.* جامعة المنصورة، كلية التربية، العدد (٢٩)، (١٩٩٥)، ص ٥٦ – ٧٢.

القرشي، سالم خلف الله. «التوجيه التربوي في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض النماذج الحديثة». *رسالة الخليج العربي.* مكتب التربية العربي بالرياض، العدد ٤٩، (٢٠٠٤م)، ص ١٣٩ – ١٧٨.

القعود، سارة إبـــراهيم. *دور المشرفات التربويات في تطوير أداء معلمات الصفوف المبكرة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٤٢٤هـ.

المساد، محمود. *الإدارة التعليمية — أصولها وتطبيقاتها*. طبعة مزيدة. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٨٦م.

المساد، محمود. *تجديدات في الإشراف التربوي*. عمان: المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، ٢٠٠١م.

المساد، محمود. *خصائص السلوك الإشرافي وعلاقتها باتجاهات المعلمين نحو الإشراف*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، ١٩٨٣م.

المطرفي، عامر نـــاجي. *الأنماط الإشرافية الممارسة في المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة والصعوبات التي تواجهها من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٩٩٥م.

ملحم، صـــادق. *اتجاهات مديري ومعلمي المرحلة الثانوية نحو دور المشرف التربوي في الأردن*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد الأردن، ١٩٨٤م.

النجـــادات، عـــواد. *دور المشرف التربوي في تحسين الفعاليات التعليمية كما يراها المعلمون في مدارس محافظة معان الثانوية الحكومية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، ١٩٩١م.

الهزايمة، أحمد تركـــي. *رضا المعلمين عن الممارسات الإشرافية في مديرية التربية والتعليم لمحافظة إربد*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، ١٩٩١م.

الهيجاوي، عمـــر. *واقع الممارسات الإشرافية لمشرفي اللغة الإنجليزية كما يراها المعلمون ومدراء المدارس والمشرفون أنفسهم في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، ١٩٩٣م.

وزارة التربيـــة والتعلـــيم. «المؤتمرات». *رسالة المعلم التربوي*. (١٩٨٧م)، ص ٦٥ — ٨٤.

وزارة التربية والتعلـــيم. «توصيات مؤتمر الإشراف التربوي في العقبة». *رسالة المعلم*. المجلد ٨١، العدد (٣،٤)، (١٩٧٥م).

وزارة التربية والتعلـــيم. *دليل المشرف التربوي*. ط١. الأردن: دار الشعب، عمان، ١٩٨٣م.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Al – jabber, Al hammed A. A Comparison of the current received and preferred Supervisory practice as reported by Iraqi Elementary teachers. Urban area of Bagdad city. Edu University of North Colorado. Abstract of selected Dissertation in Supervision. Pp322 (1989).

Kavanachi, David J., Spence2, JILL, Wilson3 Susan H. & Natasha Croth4. Training And Work – Force Development Achieving effective supervision Drug and Alcohol Review 21, 247.252,(2002).

Lash way, Larry. Role of the school leader, A viable on line: www Eric – Cam , true , Library Com , Date 25 / 3 / (2004)

Louis, V. Gerstner and others. reinventing Education Entrepreneurship in Americans public schools Penguin group USA , (1994), PP 118 – 119.

Mugnai, Vestavia. Instructional supervision in Namibia. A study of high teachers and supervision perception. Eddo. Dissertation Abstract International. 56(7), 2547 – A(1995).

Roger, Margaret, dale. Tasks of elementary instructional lead teachers in selected school system in Georgia. Eddo. University of Georgia. (1988). 79 Pp. (49/09 – A – 2484.) Abstract of selected doctoral dissertation in supervision. (1988).. P274.

Strachan, J. Instructional supervision and teachers development. Eric 213139,(1981).

Sullivan. G. Efficacy the work of the instructional supervisor a functional analysis.PHD Dissertation Emory university, Dissertation Abstract International.41(7)3068 – A, (2001).

Webber, Charles F. A . profile of the school superintendence Issues and perceptions.Nov.21 – 25, (1993), p.42.

Within, B – R. Needs assessment a project program and staff develop dissertation abstract international.17(11), 316 – 319(2005).

Bacon, Allyan. an administration Guide for Evaluation programs and personal, (Boston F. deroche), (1981).

Beach. Teacher's attitudes toward staff development supervision and their relationship to grade levels, years of experience, and program for effective teaching. (PET) participation (South Carolina). DAI – A51/12, P3965,(1981).

Dingrose, Lorraine. Collaboration supervision as a Vehicle for teacher professional development (ERIC Document Reproduction survive. No ED, 34(4), PP2116,(1996).

Dirani, M, ED. Perceptions of supervisors and teachers of the educational Supervisory practices in Jordan. Journal of Mansoura Faculty of education. (33), pp47,(1997).

Elgar ten Gerald H. Testing a new super visor process for improving instruction. Journal of curriculum and Supervision.vol.6.no.2,(1991) , (pp118 – 129).

Good. C.V. Dictionary of Education third Edition , New York, (1973).

Jerich, kenith, F. An analysis of staff development program in clinical supervision and the realities of K – 12 Instructional setting.Evaluation its impact for special Group and the usefulness in the supervisory process. Eric document reproduction service, no, ED, (1990).

Jonson, Edge Jerome. Temperament and preference for supervision among Oklahoma state university.1989. 141 pp. (50/12 – A.3809). Abstract of selected doctoral dissertation in supervision.321, (1989).

Kamala, Makiko. A survey of teachers comparing clinical supervision with exiting supervisory practices and teacher evaluation in Japan. PH.D. University of Oregon. Pp (4704 – An 1135). Abstract of selected doctoral dissertation in supervision , Pp288. (1986).

School Principals' Perception of Supervisors' Performance: Evidence from Public Schools in Jerash Governorate in Jordan

Ahmad F. Abu Kaream
Assistance Professor, Department of Educational Administration,
College Education, king Saud University
Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia, p.o box: 2458, Postal Code:11451
E – mail: abukaream@yahoo.com
(Received 22/2/1431H; accepted for publication 14/7/1431H.)

Key words: Educational Supervision, School Principals, «Planning, Organization, Leadership, Administrative Communication, Follow - up and evaluation».
Abstract: This study identified the school principals' perception of supervisors' performance in Jerash Public schools. It also examined the extent to which perception could be attributed to the variables of experience and qualification. To do so, a questionnaire of 40 items was designed, covering the five important pertinent domains, viz., planning, organization, leadership, administrative communication, follow- up and evaluation. The sample consisted of 98 participants out of 158, the total population of the study. The instrument was checked for validity and reliability, and then administered to the subjects of the study. Cronbach Alpha was used to calculate this reliability, mounting to 0,96, deemed sufficient for the study purpose. Data analysis involved frequencies, means, standard deviations, and one-way analysis of variance (i.e. One-way Anova) for follow-up investigation. Findings rate planning, and follow-up and evaluation a high degree, and rank organization, leadership, and administrative communication, a moderate degree. Findings, moreover, point to a moderate degree for the whole instrument. Furthermore, it suggested no significant differences in the principals' evaluation of supervisors' performance related to experience and qualification. The study recommended running intensive training courses in school administrations for supervisors, and assigning school administration supervision to specialists in the fields of Educational Administration. It also recommended further research based on larger population.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٤)، ص ص١٢٨٩-١٣١٦ ، الرياض (٢٠١٢م/١٤٣٣هـ)

الصدق البنائي لنموذج فلدر وسيلفرمان لأساليب التعلم لدى طلاب الجامعة

السيد محمد أبو هاشم

أستاذ مشارك بقسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك سعود

الرياض، المملكة العربية السعودية، ص.ب ٢٤٥٨ ، الرمز ١١٤٥١

E – mail: Shashem@ksu.edu.sa

(قدم للنشر في ١١/١٠/١٤٣٠هـ؛ وقبل للنشر في ٢٣/٩/١٤٣١هـ)

الكلمات المفتاحية: الصدق البنائي، نموذج فلدر وسيلفرمان، أساليب التعلم، طلاب الجامعة.

ملخص البحث: يهدف البحث الحالي إلى التعرف على الصدق البنائي لنموذج فلدر وسيلفرمان Felder (FSLSM) & Silverman لأساليب التعلم، والذي يتضمن أربعة أساليب للتعلم هي: العملي – التأملي، والحسي – الحدسي، والبصري – اللفظي، والتتابعي – الكلي. وذلك لدى (١١٦٠) طالباً من مختلف كليات جامعة الملك سعود، وباستخدام التحليل العاملي الاستكشافي، ومعاملات الارتباط، ومعامل ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية بمعادلتي سبيرمان براون وجتمان، واختبار «ت»، وتحليل الانحدار المتعدد، أظهرت النتائج:

(١) تحقق الصدق البنائي لنموذج فلدر وسيلفرمان لأساليب التعلم لدى طلاب الجامعة في البيئة السعودية (تشبع بنود الاستبيان على أربعة عوامل تفسر معاً (٨٢.٣٢٪) من التباين الكلي)، وتمتع هذه العوامل بدرجة كبيرة من الاستقلالية.

(٢) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب وفقاً لأساليب التعلم في ضوء نموذج فلدر وسيلفرمان: العملي – التأملي، والحسي – الحدسي، والبصري – اللفظي، والتتابعي – الكلي.

(٣) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب الكليات (إنسانية – عملية) في أساليب التعلم في ضوء نموذج فلدر وسيلفرمان: العملي – التأملي، والحسي – الحدسي لصالح الكليات الإنسانية. بينما لم توجد فروق بينهما في أساليب التعلم البصري – اللفظي، والتتابعي – الكلي.

(٤) التنبؤ من الأداء على استبيان أساليب التعلم في ضوء نموذج فلدر وسيلفرمان بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة في البيئة السعودية.

المقدمة

يتبنى الاتجاه المعرفي للتعلم افتراضاً وهو أن التعلم عملية يتفاعل فيها المتعلم مع ما يواجه من خبرة مباشرة أو غير مباشرة، وينمو المتعلم ويتطور في تفاعله لما يبذله من عمليات ذهنية معرفية مطورا بذلك خبرات ذاتية خاصة به حددها أسلوب تعلمه Learning Style. ويري أصحاب هذا الاتجاه أن الأفراد نشيطون، فهم يبادرون في تجارب، تساعدهم على التعلم، ويبحثون عن المعلومات لحل المشاكل، ويعيدون ترتيب وتنظيم ما تعلموه، محاولة لفهم الخبرة الجديدة. كما أنهم يعتمدون على التجربة والاختبار واتخاذ القرار، في تحقيق أهدافهم بدلاً من الاعتماد مباشرة علي الأحداث المحيطة، وهذا يضفي أثراً مهماً على هذه الطريقة، من حيث عملية التعلم، لذلك يزداد تركيز علماء النفس المعرفي على دور المعرفة في التعلم، حيث إن ما تعلمه الفرد سابقاً، يحدد بدرجة كبيرة، ما يرغب في تعلمه وتذكره مستقبلاً.

ويعد البحث في أساليب التعلم اتجاهاً جديداً في ميدان علم النفس المعرفي، وبخاصة عندما بدأ بحث التعلم الإنساني من وجهة نظر المتعلم نفسه، على العكس مما كان سائداً من قبل حيث كان يعتمد على وجهة نظر الآخرين في تقويم أداء المتعلم. وفي ضوء ذلك الاتجاه الجديد تم إجراء العديد من البحوث لمعرفة كيف يتعلم الطلاب؟ وليس كم تعلم الطلاب؟ ويمكن تصنيف هذه البحوث في اتجاهين: **الأول**: يركز على التحليل الكيفي لأداء الطلاب داخل حجرة الدراسة، **والثاني**: يركز على التحليل الكمي لاستجابات الطلاب على استبيانات ومقاييس أساليب التعلم، وكان هذا الاتجاه هو الأكثر شيوعاً واستخداماً في معرفة أهم الأساليب التي يفضلها الطلاب في دراستهم (السيد أبو هاشم، ٢٠٠٠).

وتتعدد النماذج النظرية والتجريبية التي ظهرت في ميدان أساليب التعلم وسوف يقتصر الباحث على عرض نموذج فلدر وسيلفرمان لأساليب التعلم، وفي هذا الصدد يرى (Felder & Spurlin , 2005) أن الطلاب لديهم أساليب مفضلة في التعلم يستخدمونها أثناء استقبال وتجهيز المعلومات، ويوجد تباين واضح بين الطلاب في هذه الأساليب، حيث يفضل بعض الطلاب التعامل مع المعلومات العيانية (الحقائق، والبيانات التجريبية). بينما يفضل البعض الآخر التعامل مع المعلومات المجردة (النظريات، والرموز، والنماذج الرياضية)، ويميل البعض الآخر إلى المعلومات البصرية، والصور، والمخططات، والرسوم البيانية وفي المقابل يميل الآخرون إلى المعلومات اللفظية والتعامل الشفهي، ويرغب بعض الطلاب في التعلم من خلال رؤية ما يحدث أو تجريب الأشياء والتخيل، وفي المقابل يفضل الآخرون التأمل والفهم قبل التجريب والاستخدام الفعلي.

ويفترض أصحاب النموذج وجود خمسة أبعاد لتفضيلات أساليب تعلم الطلاب هي: المعالجة

(العملي – التأملي)، والإدراك (الحسي – الحدسي)، والمدخل (البصري – اللفظي)، والتنظيم (الاستقرائي – الاستنتاجي). وتم استبعاد البعد الخامس «التنظيم» ببعديها الاستقرائي والاستنتاجي من النموذج حتى لا يدعم الاستخدام المستمر للتعلم الاستنتاجي التقليدي، وتجنب الأبعاد القائمة على التأمل والتخيل والتجريب (Zywno, 2003).

ويصنف نموذج فلدار وسيلفرمان **Felder and Silverman, 1988** الطلاب على أربعة أساليب ثنائية القطب Bipolar هي:

(أ) الأسلوب العملي – التأملي – Active Reflective Style وأصحاب هذا الأسلوب يتعلمون من خلال التجريب والعمل في مجموعات في مقابل التعلم بالتفكير المجرد والعمل الفردي.

(ب) الأسلوب الحسي – الحدسي – Sensing Intuitive Style والتعلم هنا من خلال التفكير الحسي أو العياني مع التوجه نحو الحقائق والمفاهيم في مقابل التفكير التجريدي والتوجه نحو النظريات وما وراء المعني.

(ج) الأسلوب اللفظي – البصري – Visual Verbal Style يميلون إلى الأشكال البصرية للمادة من صور ورسوم بيانية مقابل التفسيرات الشفهية والمكتوبة.

(د) الأسلوب التتابعي – الكلي – Sequential Global والتعلم هنا من خلال خطوات دقيقة تتابعية مقابل التفكير الكلي أو الشمولي للموقف.

وأجريت العديد من الدراسات والبحوث للتحقق من صدق وثبات استبيان مؤشر أساليب التعلم في ثقافات ومجتمعات عديدة على عينات من طلاب الجامعة، فقد ترجم الاستبيان إلى أكثر من ست لغات، وأظهرت نتائج هذه الدراسات قيماً متباينة لصدق وثبات النموذج من دراسة إلى أخرى Stavros & Ioannis (2009).

وتوصل كل من (Van Zwanenberg & Wilkinson , 2000) على عينة مكونة من (٢٨٤) طالباً بالجامعة، إلى أن قيم معامل ألفا للثبات (٠,٤١) للتتابعي – الكلي، (٠,٥١) للعملي – التأملي، (٠,٥٦) للبصري – اللفظي، (٠,٦٥) للحسي – الحدسي. وهي قيم منخفضة إلى حد ما. وأظهرت نتائج دراسة (Zywno , 2003) على عينة مكونة من (٥٥٧) طالباً بالجامعة، تمتع الاستبيان بدرجة مرتفعة من الثبات باستخدام طريقة إعادة التطبيق Test – Retest Method حيث انحصرت قيم معامل ارتباط بيرسون بين (٠,٥٠٧ ، ٠,٦٨٣) وجميعها دالة إحصائياً، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات الطلاب في التطبيقين في الأسلوبين البصري – اللفظي، والتتابعي – الكلي، بينما لم توجد فروق في العملي – التأملي، والحسي – الحدسي. وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في أساليب التعلم بين طلاب السنوات الدراسية المختلفة، وباستخدام التحليل العاملي الاستكشافي تم الوصول إلى (١٤) عاملا من الدرجة الأولى تفسر معاً (٥٤,١٪)، وأربعة عوامل من الدرجة الثانية تفسر معاً

(٢٨,٩٪) وهذا يحقق الصدق البنائي للنموذج. وبتطبيق الاستبيان على عينة مكونة من (١٣١) طالباً بالجامعة توصلت دراسة (Genovese , 2004) إلى أن قيم معامل ألفا للثبات هي (٠,٥٣) للتتابعي – الكلي، (٠,٦٣) للعملي – التأملي، (٠,٧١) للبصري – اللفظي، (٠,٧٢) للحسي – الحدسي. وهذه القيم مرتفعة مقارنة بدراسة (Van Zwanenberg & Wilkinson , 2000)، وأظهر التحليل العاملي الاستكشافي وجود عاملين يفسران معاً (٦٠,٣٤٪) من التباين، يفسر العامل الأول (٣٣,٣٠٪) وتشبع عليه كل من العملي – التأملي (٠,٦٧)، والبصري – اللفظي (٠,٧٤). ويفسر العامل الثاني (٢٧,٠٤٪) وتشبع عليه كل من الحسي – الحدسي (٠,٨٣)، والتتابعي – الكلي (٠,٧٩). وقام (Felder & Spurlin , 2005) بمسح للدراسات التي استخدمت نموذج فلدر وسيلفرمان لأساليب التعلم، وتوصلا إلى أن قيم معامل ألفا للثبات أكبر من القيمة المحكية (٠,٥٠) والتي تم الرجوع إليها في هذه الدراسات، وإن قيم معاملات الثبات باستخدام طريقة إعادة التطبيق انحصرت بين (٠,٧٠، ٠,٩٠). وأظهر التحليل العاملي تأييداً قوياً لاستقلالية أبعاد النموذج: العملي – التأملي، والحسي – الحدسي، والبصري – السمعي. في حين أظهر البعدان: التتابعي – الكلي، والحسي – الحدسي مقداراً من الترابط، وهذا يحقق الصدق البنائي لنموذج فلدر وسيلفرمان لأساليب التعلم. وأظهرت نتائج دراسة (Litzinger & et al , 2005, 2007) على عينة مكونة من (٥٧٢) طالباً وطالبة بالجامعة من تخصصات الهندسة، وعلوم المكتبات، والتربية أن قيم معامل ألفا للثبات (٠,٥٦) للتتابعي – الكلي، (٠,٦٠) للعملي – التأملي، (٠,٧٤) للبصري – اللفظي، (٠,٧٧) للحسي – الحدسي. ووجود تأثير دال إحصائياً لكل من الكلية والجنس على أساليب التعلم. وأسفر التحليل العاملي الاستكشافي عن تشبع البنود على (٨) عوامل جاءت جميع بنود الحسي – الحدسي على العامل الأول، بينما تشبعت بنود البصري – اللفظي على العاملين الثاني والخامس، وبنود التتابعي – الكلي على العاملين الثالث والثامن، وبنود العملي – التأملي على العوامل الرابع والسادس والسابع، ويؤخذ على هذه الدراسة عدم إيضاح نسبة التباين لهذه العوامل سواء مجتمعة أو منفردة واكتفت فقط بعرض تشبعات البنود على العوامل وكذلك Scree Plot. وتوصلت دراسة (Cook & Smith , 2005) على عينة مكونة من (٨٩) طالباً وطالبة بالجامعة إلى أن قيم معامل ألفا للثبات انحصرت بين (٠,٦٢) للعملي – التأملي، (٠,٧٧) للحسي – الحدسي. وتوصل (Graf & et al , 2007) إلى تمتع نموذج فلدر وسيلفرمان لأساليب التعلم بدرجة مرتفعة من الصدق، حيث أظهرت نتائج تطبيق الاستبيان (٢٠٧) طالب بالجامعة استقلالية الأساليب المكونة للنموذج. وعن علاقة أساليب التعلم بكل من الجنس، والتخصص الدراسي، والتحصيل الأكاديمي

لدى طلاب جامعة البحرين، أظهرت نتائج دراسة (Alumran , 2008) على عينة مكونة من (٨٧٧) طالباً وطالبة بمختلف كليات جامعة البحرين، متوسط أعمارهم (٢٠،٩) سنة. تمتع الاستبيان بدرجة مرتفعة من الثبات حيث انحصرت قيم معامل ألفا بين (٠،٦٩ ، ٠،٧٨)، وبطريقة إعادة التطبيق كانت بين (٠،٨٠ ، ٠،٨٧). بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب في أساليب التعلم كمجموعات فرعية (العملي – التأملي، الحسي – الحدسي، البصري – اللفظي، التتابعي – الكلي). ووجود تأثير دال إحصائياً للجنس على الأسلوب الحسي – الحدسي فقط لصالح الإناث، ووجود تأثير دال إحصائياً للتخصص الدراسي على الأسلوب العملي – التأملي فقط. وأن أساليب التعلم تسهم بحوالي (١٥٪) من التباين في التحصيل الدراسي. وأظهرت نتائج دراسة كل من David Tawei & Chun Yi (2009) – على عينة مكونة من (٢٧٤٨) طالباً وطالبة بإحدى الجامعات الخاصة في تايوان تمتع النسخة الصينية من المقياس بدرجة مرتفعة من الصدق والثبات، وتحقق استقلالية الأبعاد باستخدام الصدق العاملي، ووجود تأثير للتخصص والجنس على أساليب التعلم. وأكدت نتائج دراسة كل من Platsidou & Metallidou (2009) على عينة يونانية مكونة من (٣٤٠) طالباً وطالبة من تخصصات التربية وعلم النفس والفنون، تمايز واستقلالية مكونات أساليب التعلم في ضوء نموذج فلدر وسيلفرمان.

يتضح مما سبق عرضه حول نموذج فلدر وسيلفرمان لأساليب التعلم عدم وجود دراسة عربية – في حدود علم الباحث – قامت بتعريب الاستبيان المستخدم في التعرف على أساليب التعلم التي يفضلها الطلاب بالرغم من انتشار استخدامه في بيئات كثيرة، وتمتعه بخصائص سيكومترية جيدة، وتعريبه واستخدامه في البيئة السعودية يتيح الفرصة أمام الباحثين الآخرين لاستخدامه فيما بعد حيث إن بحوث أجنبية كثيرة توصلت إلى إمكانية التنبؤ من أساليب التعلم بالمستويات التحصيلية للطلاب.

مشكلة البحث:

يتبنى البحث الحالي نموذج فلدر وسيلفرمان لأساليب التعلم للأسباب الآتية:

(أ) تمتع النموذج بالكفاءة السيكومترية الجيدة (الصدق، والثبات). حيث أجريت دراسات عديدة برهنت على صدقه في العديد من البيئات الأجنبية (Felder & Spurlin , 2005).

(ب) اهتمام البحوث والدراسات العربية بأساليب التعلم في ضوء نماذج ونظريات أخرى، بينما لم تتوفر دراسات عربية حول نموذج فلدر وسيلفرمان وبخاصة في البيئة السعودية – في حدود علم الباحث – أي أن البيئة العربية وبخاصة السعودية تفتقر إلى بحوث ودراسات حول هذا النموذج، وأنه بتقديم البحث الحالي لها قد يفتح المجال لبحوث ودراسات عربية حول هذا النموذج.

مما سبق تحددت مشكلة البحث الحالي في دراسة الصدق البنائي لنموذج فلدر وسيلفرمان لأساليب التعلم لدى طلاب الجامعة في البيئة السعودية من خلال الإجابة عن التساؤلات الآتية:

(١) هل تتمايز أساليب التعلم في ضوء نموذج فلدر وسيلفرمان لدى طلاب الجامعة في البيئة السعودية عما افترضه معد النموذج؟

(٢) هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب وفقاً لأساليب التعلم: العملي – التأملي، والحسي – الحدسي، والبصري – اللفظي، والتتابعي – الكلي؟

(٣) هل يختلف الأداء على استبيان أساليب التعلم في ضوء نموذج فلدر وسيلفرمان باختلاف الكلية (إنسانية – علمية) لدى طلاب الجامعة في البيئة السعودية؟.

(٤) هل يمكن التنبؤ من الأداء على استبيان أساليب التعلم في ضوء نموذج فلدر وسيلفرمان بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة في البيئة السعودية؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التحقق من الصدق البنائي لنموذج فلدر وسيلفرمان لأساليب التعلم لدى طلاب الجامعة في البيئة السعودية.

أهمية البحث:

تتلخص أهمية البحث الحالي في النقاط التالية:

١ – الكشف عن أساليب التعلم المميزة لطلاب الجامعة يساعد في توزيعهم على التخصصات الأكاديمية المناسبة لهم في ضوء هذه الأساليب، وبهذا يتحقق التوافق بجوانبه المختلفة (الصحي، النفسي، الأكاديمي، الاجتماعي) لدى الطلاب.

٢ – مساعدة أعضاء هيئة التدريس في اختيار أساليب وطرائق التعلم المناسبة للطلاب في التخصصات المختلفة.

٣ – التنبؤ بالمستويات التحصيلية للطلاب من أساليب تعلمهم المختلفة.

٤ – معرفة أساليب تعلم الطلاب يفيد في إرشادهم إلى التخصص الأكاديمي والمهني المناسب لأساليب تعلمهم، ويفيد في مساعدتهم أيضاً في عملية تحديد الأساليب المناسبة لتسهيل تفاعلهم مع زملائهم ومعلميهم، وبالتالي توليد استجابات ملائمة لديهم لتزيد من فعالية تعلمهم.

٥ – توفير نسخة عربية لاستبيان من أشهر أدوات قياس أساليب التعلم والذي يمثل كذلك نموذجا هاما في هذا المجال (نموذج فلدر وسيلفرمان). وهذا سيكون له مردوده في استخدامه بثقة فيما يخص تمتعه بخصائص سيكومترية مناسبة في البيئة السعودية.

مصطلحات البحث

الصدق البنائي Construct Validity:

يذكر الدليل الإرشادي الأول للقياس، في سياق التعريف بهذا النوع الجديد من الصدق، بأن

صدق البناء يقدر ما هي الصفات النفسية التي يقيسها الاختبار، وبتعبير آخر إقامة الدليل على أن بعض التكوينات الفرضية (المفاهيم) تفسر إلى حد ما الأداء على الاختبار. وتمر عملية تقدير الصدق بمرحلتين أساسيتين: أولاً إن الباحث يدرس بناء على النظرية التي يقوم عليها المقياس، ما هي طبيعة التوقعات أو التنبؤات التي يمكن استنتاجها من معاينة اختلاف الدرجات وتباينها من فرد لآخر، أو من موقف لآخر. وثانياً، فإن الباحث يجمع البيانات عن ذلك لتأكيد هذه التوقعات أو التنبؤات (محمد تيغزة، ٢٠٠٩، ٨). ويشير صدق البناء أو المفهوم إلى قدرة الاختبار على التنبؤ بالتنبؤات النظرية للسمة أو القدرة أو السلوك المقاس، حيث يفترض هذا النمط من الصدق أن كل مقياس أو أداة قياس يكمن وراءها إحدى نظريات السمة أو القدرة التي بدورها تضع توقعات وافتراضات حول تلك السمة أو القدرة. فإذا كان الاختبار فعالاً في قياس تلك السمة أو القدرة (صادقاً) فإن الدرجات عليه يجب أن تتنبأ بتلك التوقعات والافتراضات (سعيد التل وآخرون، ٢٠٠٧، ١٣١). ومن أهم إجراءات التحقق من الصدق البنائي: التحليل العاملي، صدق المحك التلازمي أو التنبؤي، الاتساق الداخلي وتحليل البنود (معاملات ارتباط البنود ببعضها أو بالدرجة الكلية للمحور أو المحاور مع بعضها أو بالدرجة الكلية للمقياس)، التدخلات التجريبية، التغيرات النمائية والفروق بين الأفراد أو الجماعات، والفروق وفقاً للعمر، ونمذجة المعادلات البنائية، ومعاملات الثبات (ألفا كرونباخ – التجزئة النصفية).

أساليب التعلم Learning Styles:

هي مجموعة من السلوكيات المعرفية والوجدانية والنفسية، والتي تعمل معاً كمؤشرات ثابتة نسبياً لكيفية إدراك وتفاعل واستجابة الطالب مع بيئة التعلم (Felder & Spurlin , 2005)، وتتحدد أساليب التعلم في البحث الحالي بنموذج فلدر وسيلفرمان، ويتضمن أربعة أساليب هي: العملي – التأملي، والحسي – الحدسي، والبصري – اللفظي، والتتابعي – الكلي.

الإطار النظري

منهج البحث وإجراءاته:

أولاً: منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي (الأسلوب العاملي والارتباطي والمقارن) حيث إنه أكثر ملاءمة لأهداف البحث الحالي.

ثانياً: عينة البحث:

يمثل **مجتمع البحث الحالي** طلاب جامعة الملك سعود بتنوع تخصصاتهم الأكاديمية وباختلاف مستوياتهم الدراسية. وقد اختيرت هذه الجامعة لثلاثة اعتبارات: يتمثل الاعتبار **الأول** في أن جامعة الملك سعود هي أكبر جامعات المملكة وتستقطب طلاباً من مختلف مناطق المملكة العربية السعودية، والاعتبار **الثاني** أن عدد الكليات والتخصصات الموجودة بها

يفوق ما هو متاح في جامعات أخرى، أما الاعتبار **الثالث** فكون الباحث الحالي هو أحد أعضاء هيئة التدريس بهذه الجامعة فإن ذلك سهل عملية جمع البيانات. وتم اختيار العينة باستخدام **الطريقة العشوائية البسيطة**، من خلال مقررات متطلبات الجامعة والتي يقدمها قسم الثقافة الإسلامية وهي (١٠١سلم &١٠٢ سلم & ١٠٣ سلم & ١٠٤ سلم) حيث يدرسها جميع طلاب الجامعة.

وتكونت **العينة الاستطلاعية** من (٣٦٥) طالباً بمختلف كليات جامعة الملك سعود، بمتوسط عمر زمني (٢١,٩٠) سنة، وبانحراف معياري (٢,٨٧)، أما **العينة النهائية للبحث** فتكونت من (١١٦٠) طالباً جامعياً من جامعة الملك سعود من كليات وتخصصات متعددة. ويبلغ متوسط العمر الزمني للعينة (٢٢,٣٠) سنة، وبانحراف معياري (٢,٧٩)، ويشير الجدول رقم (١) إلى توزيع أفراد العينة حسب الكليات.

جدول (١). توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب الكليات.

الكلية		العينة الاستطلاعية		العينة النهائية	
		العدد	٪	العدد	٪
إنسانية	التربية	٣٧	١٠,١١	٩٤	٨,١
	الآداب	٢٨	٧,٧	٨٩	٧,٧
	اللغات والترجمة	٢٨	٧,٧	٩٥	٨,٢
	العلوم الإدارية	٢٢	٦,٠	٧٥	٦,٥
	الأنظمة	٣٢	٨,٨	٩٠	٧,٨
علمية	علوم الحاسب	٢٥	٦,٨	٨٢	٧,١
	العلوم	٣٣	٩,٠	٩٥	٨,٢
	الزراعة	٢٠	٥,٥	٩٩	٨,٥
	الهندسة	٢٥	٦,٨	٩٢	٧,٩
	العمارة والتخطيط	٣١	٨,٥	٨٧	٧,٥
	العلوم الطبية	٢٩	٧,٩	٨٩	٧,٧
	الطب	٢٨	٧,٧	٨٤	٧,٢
	الصيدلة	٢٧	٧,٤	٨٩	٧,٧
	المجموع	٣٦٥	٪١٠٠	١١٦٠	٪١٠٠

ثالثاً: أداة البحث:

استبيان مؤشر أساليب التعلم Index of Learning Styles Questionnaire من إعداد فلدر وسيلفرمان (Felder & Silverman , 1998) وقد قام الباحث الحالي بترجمة الاستبيان إلى اللغة العربية. ويتكون من (٤٤) بندا، بواقع (١١) لكل بعد.

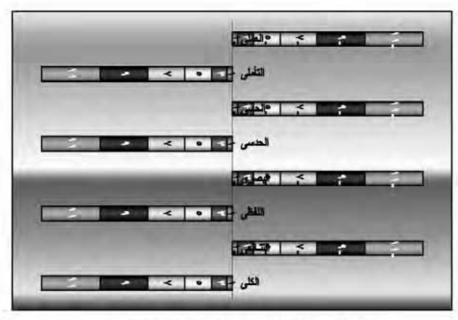
ويصنف الطلاب عبر أربعة أبعاد ثنائية القطب: عملي – تأملي، حسي – حدسي، بصري – لفظي، تتابعي – كلي، بوجد أمام كل بند اختياران (أ & ب) يمثل الاختيار الأول القضب الأول، ويمثل الاختيار الثاني القضب الثاني للبعد، ويعطى الدرجة (١) عند الاختيار (أ)، والدرجة (– ١) عند الاختيار (ب).

ويقاس كل بعد بأحد عشر بندا وضعت في الاستبيان بصورة دورية، ويوضح الجدول رقم (٢) توزيع البنود على استبيان أساليب التعلم.

ويعطي الاستبيان أربع درجات (ليست له درجة كلية) يمكن من خلالها توزيع الطلاب وفقاً لأسلوب التعلم المستخدم كما يوضحها الشكل التالي:

الجدول (٢). توزيع بنود استبيان أساليب التعلم.

الأساليب	البنود
العملي – التأملي	١، ٥، ٩، ١٣، ١٧، ٢١، ٢٥، ٢٩، ٣٣، ٣٧، ٤١
الحسي – الحدسي	٢، ٦، ١٠، ١٤، ١٨، ٢٢، ٢٦، ٣٠، ٣٤، ٣٨، ٤٢
اللفظي – البصري	٣، ٧، ١١، ١٥، ١٩، ٢٣، ٢٧، ٣١، ٣٥، ٣٩، ٤٣
التتابعي – الكلي	٤، ٨، ١٢، ١٦، ٢٠، ٢٤، ٢٨، ٣٢، ٣٦، ٤٠، ٤٤



الشكل (١). أساليب التعلم في ضوء نموذج فلدر وسيلفرمان.

ويصنف الطلاب وفقاً لهذا النموذج على النحو التالي:

–إذا حصل الطالب على درجة محصورة بين (–٣ & +٣) فهذا يعني أنه لا يفضل أي أسلوب على البعدين.

– إذا حصل الطالب على درجة محصورة بين (– ٥ & – ٧) أو بين (+٥ & +٧) فهذا يعني أنه يفضل أي أسلوب على البعدين بدرجة متوسطة.

– إذا حصل الطالب على درجة محصورة بين (– ٩ & – ١١) أو بين (+٩ & +١١) فهذا يعني أنه يفضل أي أسلوب على البعدين بدرجة قوية.

رابعاً: المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية بواسطة الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية SPSS: التحليل العاملي الاستكشافي، ومعاملات الارتباط، ومعامل ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية بمعادلتي سبيرمان بروان وجتمان، واختبار «ت»، وتحليل الانحدار المتعدد.

خامساً: إجراءات البحث:

(١) الحصول على النسخة الأجنبية لاستبيان أساليب التعلم.

(٢) تعريب النسخة الأجنبية، وعرض الترجمة على أحد أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في اللغة الإنجليزية[١].

(٣) عرض الصورة الأولية للاستبيان على خمسة[٢] من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في القياس النفسي وعلم النفس وتم تعديل صياغة بعض البنود وفقاً لآرائهم.

(٤) إعداد الصورة النهائية للاستبيان.

(٥) تطبيق الصورة النهائية للاستبيان على عينة استطلاعية من طلاب جامعة الملك سعود.

(٦) التحقق من الخصائص السيكومترية للاستبيان (الاتساق الداخلي – الصدق – الثبات).

(٧) تطبيق الصورة النهائية للاستبيان على عينة نهائية من طلاب جامعة الملك سعود.

(٨) معالجة البيانات إحصائياً وفقاً للأساليب الإحصائية المحددة.

(٩) كتابة التقرير النهائي للبحث متضمن الصورة النهائية للاستبيان.

سادساً: الدراسة الاستطلاعية:

بعد ترجمة الاستبيان مر بخطوتين هما:

(١) التأكد من مناسبة البنود لبيئة التقنين: حيث تم عرض النسخة الأصلية باللغة الإنجليزية والنسخة المترجمة إلى العربية على خمسة محكمين من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس في جامعة الملك سعود بالرياض، وذلك للحكم على مدى صلاحية وملاءمة البنود للعينة السعودية، وقد أجاز المحكمون جميع البنود مع بعض التعديلات البسيطة في الصياغة.

---

(١) أ.د. محمد ياسين ألفي.

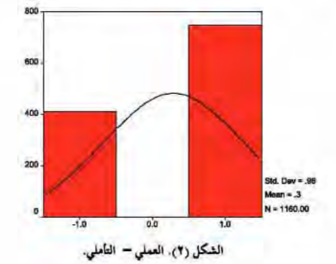
(٢) أ.د. أحمد مهدي مصطفى، أ.د. أحمد تيغزة، أ.د زيدان السرطاوي، د. حمود هزاع الشريف، د. إسماعيل البرصان.

(٢) التكرارات والنسبة المئوية، ومعاملات الالتواء، ومعاملات التفرطح والتمثيل البياني للمنحنى الطبيعي المعياري لبنود استبيان أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة:

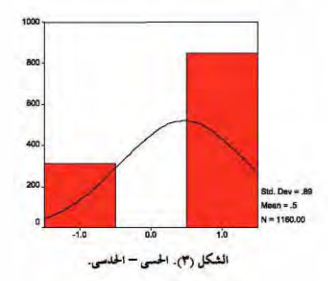
الجدول (٣). التكرارات والنسبة المئوية ومعاملات الالتواء ومعاملات التفرطح.

الأساليب	العدد	النسبة المئوية	معامل الالتواء	معامل التفرطح
العملي	٤١٣	٣٥,٦	-٠,٦٠٢	-١,٦٤
التأملي	٧٤٧	٦٤,٤		
الحسي	٣١١	٢٦,٨	-١,٠٥	-٠,٩٠٣
الحدسي	٨٤٩	٧٣,٢		
اللفظي	٣٨٤	٣٣,١	-٠,٧١٩	-١,٤٩
البصري	٧٧٦	٦٦,٩		
التتابعي	٥٤٠	٤٦,٦	-٠,١٣٨	-١,٩٨
الكلي	٦٢٠	٥٣,٤		

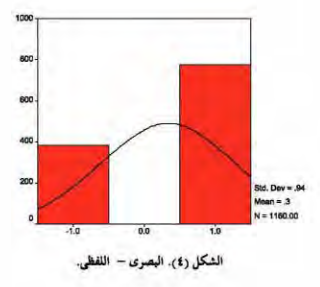
يتضح من الجدول رقم (٣) أن الدرجة الكلية لكل أسلوب تحقق التوزيع الاعتدالي إلى حد ما، حيث كان الخطأ المعياري لكل من: معامل الالتواء = ٠,٠٧٢، ومعامل التفرطح = ٠,١٤٤. ويتمثيل الدرجة الكلية لكل أسلوب من أساليب التعلم بيانياً مع مقارنتها بالمنحنى الطبيعي المعياري، وجد الباحث أن توزيع الدرجات الخام في كل أسلوب يحقق التوزيع الاعتدالي إلي حد ما وإن كان ملتويا في كل من العملي – التأملي، والحسي – الحدسي، والبصري – اللفظي، ولكن متقاربا جداً في التتابعي – الكلي. وفيما يلي التمثيل البياني لكل أسلوب على حدة.



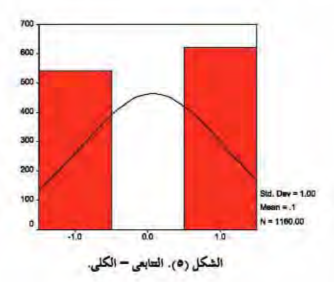
الشكل (٢). العملي – التأملي.



الشكل (٣). الحسي – الحدسي.



الشكل (٤). البصري – اللفظي.



الشكل (٥). التابعي – الكلي.

(٣) تقييم صلاحية البنود: بهدف معرفة مدى تأثير كل بند من بنود الاستبيان على قيمة معامل الثبات سواء ارتفاعاً أو انخفاضاً فقد تم استخراج سلسلة من معاملات ألفا كرونباخ بحيث يمثل كل معامل قيمة ثبات الاستبيان بعد حذف بنوده وهو في الوقت نفسه نوع من صدق المحك للبنود، وبالمثل فقد تم حساب متوسط وتباين كل بند من بنود الاستبيان. والجدول رقم (٤) يوضح هذه القيم.

الجدول (٤). المتوسط والتباين ومعامل الارتباط المصحح وألفا بعد حذف درجة البند.

البنود	المتوسط	التباين	معامل الارتباط المصحح	معامل ألفا	البنود	المتوسط	التباين	معامل الارتباط المصحح	معامل ألفا
١	٠,٢٦٠	٠,٩٣٥	٠,٩٣٨	٠,٩٧٦	٢٣	٠,٣٩٢	٠,٨٤٩	٠,٨٤٧	٠,٩٨٥
٢	٠,٤٣٠	٠,٨١٧	٠,٨٨٠	٠,٩٤٨	٢٤	٠,١٣٢	٠,٩٦٧	٠,٩٠١	٠,٩٧٦
٣	٠,٢٥٥	٠,٩٣٨	٠,٨٩٥	٠,٩٨٧	٢٥	٠,١٥٣	٠,٩٩١	٠,٧٣٣	٠,٩٧٢
٤	٠,١٩٤	٠,٩٦٥	٠,٨٨٤	٠,٩٧٦	٢٦	٠,١٦٣	٠,٩٩٩	٠,٦٨٤	٠,٩٥٥
٥	٠,١٧٨	٠,٩٧١	٠,٨٦٢	٠,٩٧٨	٢٧	٠,٤٣٥	٠,٨١٢	٠,٨٨٥	٠,٩٨٧
٦	٠,٤٥٧	٠,٧٩٣	٠,٨٧٢	٠,٩٤٩	٢٨	٠,١٨٩	٠,٩٨٠	٠,٨٨٩	٠,٩٧٦
٧	٠,٣٩٧	٠,٨٤٤	٠,٩٣٩	٠,٩٨٦	٢٩	٠,٢٧١	٠,٩٢٩	٠,٩٤٩	٠,٩٧٦

تابع الجدول (٤).

البنود	المتوسط	التباين	معامل الارتباط المصحح	معامل ألفا	البنود	المتوسط	التباين	معامل الارتباط المصحح	معامل ألفا
٨	٠,١٨٣	٠,٩٦٩	٠,٨٩٦	٠,٩٧٦	٣٠	٠,١٣٩	٠,٩٨٣	٠,٦٨٧	٠,٩٥٥
٩	٠,١٥٦	٠,٩٧٨	٠,٨٤٣	٠,٩٧٨	٣١	٠,٢٥٤	٠,٩٣٨	٠,٨٤٨	٠,٩٨٧
١٠	٠,٤٦٣	٠,٧٨٨	٠,٨٩٤	٠,٩٤٨	٣٢	٠,١٩٣	٠,٩٦٩	٠,٨٨٧	٠,٩٧٥
١١	٠,٣٨٠	٠,٨٥٧	٠,٩٥٩	٠,٩٨٥	٣٣	٠,٢٨٧	٠,٩٢٠	٠,٩٦٢	٠,٩٧٥
١٢	٠,١٢٧	٠,٩٥٠	٠,٨٩٤	٠,٩٧٦	٣٤	٠,٣٢٦	٠,٨٩٦	٠,٧٨٥	٠,٩٥٢
١٣	٠,١٨٩	٠,٩٦٧	٠,٨٧١	٠,٩٧٨	٣٥	٠,٣٨٦	٠,٨٥٣	٠,٩٤٥	٠,٩٨٥
١٤	٠,٤٩٠	٠,٧٦٢	٠,٨٨٧	٠,٩٤٩	٣٦	٠,١٨٣	٠,٩٦٠	٠,٩١٣	٠,٩٧٦
١٥	٠,٤٤١	٠,٨٠٨	٠,٨٨٩	٠,٩٨٧	٣٧	٠,٣٣٧	٠,٨٨٩	٠,٩٦٠	٠,٩٧٦
١٦	٠,١٣٥	٠,٩٧٠	٠,٨٦٧	٠,٩٧٧	٣٨	٠,٤٥٨	٠,٨٩٣	٠,٨٧١	٠,٩٤٨
١٧	٠,٢١١	٠,٩٥٨	٠,٨٩٤	٠,٩٧٧	٣٩	٠,٣٢٦	٠,٨٩٦	٠,٩٦٩	٠,٩٨٤
١٨	٠,١٦٧	٠,٩٧٥	٠,٧١٠	٠,٩٥٤	٤٠	٠,٢٠٥	٠,٩٦٠	٠,٨٩٤	٠,٩٧٦
١٩	٠,٣٩١	٠,٨٤٩	٠,٩٤٦	٠,٩٨٥	٤١	٠,٣٤٢	٠,٨٨٥	٠,٩٥٤	٠,٩٧٦
٢٠	٠,٢٣٨	٠,٩٥٩	٠,٨٣٥	٠,٩٧٨	٤٢	٠,٣٦٤	٠,٨٧٠	٠,٨١١	٠,٩٥١
٢١	٠,١٧٨	٠,٩٧١	٠,٨٥٤	٠,٩٧٨	٤٣	٠,٣٦٩	٠,٨٦٦	٠,٩٦٥	٠,٩٨٦
٢٢	٠,٢١٦	٠,٩٥٦	٠,٧٠١	٠,٩٥٥	٤٤	٠,٢١٩	٠,٩٩٠	٠,٨٩٨	٠,٩٧٦

يتضح من الجدول رقم (٤) ما يلي:

– أن المدى الذي تذبذب فيه قيم المتوسطات الحسابية، والتباين للبنود صغير جداً، وهذا يؤكد أن جميع البنود متجانسة إلى حد كبير في قياس ما وضعت من أجله

– أن جميع قيم معاملات الارتباط المصحح بين البند والدرجة الكلية للأسلوب عند حذف درجة البند دالة إحصائياً، ويؤكد هذا تمتع جميع البنود بدرجة مقبولة من الصدق باعتبار بقية البنود محكاً لقياس صدق البند.

– أن معاملات ثبات ألفا كرونباخ لكل أسلوب على حدة لم تتأثر بعد حذف أي بند من بنود الأسلوب، وكذلك فالمدى الذي يتذبذب فيه معامل ألفا كرونباخ صغير مما يشير إلى أن كل بند من بنود الأسلوب يسهم بشكل مناسب في معامل ثبات الدرجة الكلية للأسلوب الذي ينتمي إليه، وأن استبعاد أي بند من هذه البنود لا يؤثر سلباً على قيمة الثبات (السيد أبو هاشم، ٢٠٠٤، ٣١٤).

– ثبات كل أسلوب على حدة باستخدام طريقة التجزئة النصفية من خلال معادلتي سبيرمان – براون، وجتمان:

الجدول (٥). قيم معاملات الثبات لكل أسلوب على حدة.

الأساليب	ألفا	سبيرمان	جتمان
العملي – التأملي	٠,٩٧٩	٠,٩٧٢	٠,٩٦٤
الحسي – الحدسي	٠,٩٥٦	٠,٩٨٩	٠,٩٧٩
البصري – اللفظي	٠,٩٨٨	٠,٩٨٦	٠,٩٧٩
التتابعي – الكلي	٠,٩٧٩	٠,٩٦٤	٠,٩٥٧

يتضح من الجدول رقم (٥): أن قيم معاملات الثبات لجميع أساليب التعلم مرتفعة، حيث انحصرت قيم الثبات باستخدام معامل ألفا بين (٠,٩٥٦ & ٠,٩٨٨). وكانت قيم معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية بمعادلة سبيرمان بين (٠,٩٦٤ & ٠,٩٨٩)، وبمعادلة جتمان بين (٠,٩٥٧ & ٠,٩٧٩).

٤ – الاتساق الداخلي للبنود: وتم ذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للأسلوب التي تنتمي إليها:

الجدول (٦). معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للأسلوب التي تنتمي إليه.

العملي التأملي	معامل الارتباط	الحسي الحدسي	معامل الارتباط	البصري اللفظي	معامل الارتباط	التتابعي الكلي	معامل الارتباط
١	٠,٩٤٩**	٢	٠,٩٠٣**	٣	٠,٩١٥**	٤	٠,٩٠٦**
٥	٠,٨٧٧**	٦	٠,٨٩٦**	٧	٠,٩٥٠**	٨	٠,٩١٥**
٩	٠,٨٧١**	١٠	٠,٩١٣**	١١	٠,٩٦٧**	١٢	٠,٩١٣**
١٣	٠,٨٩٤**	١٤	٠,٩٠٨**	١٥	٠,٩٠١**	١٦	٠,٨٩٢**
١٧	٠,٩١٣**	١٨	٠,٧٦٥**	١٩	٠,٩٥٥**	٢٠	٠,٨٦٤**
٢١	٠,٨٨٠**	٢٢	٠,٧٥٧**	٢٣	٠,٩٥٧**	٢٤	٠,٩١٩**
٢٥	٠,٧٧٩**	٢٦	٠,٧٤٤**	٢٧	٠,٩٠٨**	٢٨	٠,٩٠٩**
٢٩	٠,٩٥٩**	٣٠	٠,٧٤٥**	٣١	٠,٩١٥**	٣٢	٠,٩٠٨**
٣٣	٠,٩٦٩**	٣٤	٠,٨٢٦**	٣٥	٠,٩٥٥**	٣٦	٠,٩٢٩**
٣٧	٠,٩٦٧**	٣٨	٠,٨٩٦**	٣٩	٠,٩٧٥**	٤٠	٠,٩١٣**
٤١	٠,٩٦٢**	٤٢	٠,٨٤٧**	٤٣	٠,٩٧٥**	٤٤	٠,٩١٧**

** دال عند (٠,٠١)

يتضح من الجدول رقم (٦): أن جميع قيم معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للأسلوب الذي تنتمي إليه دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١). ويحقق هذا درجة مرتفعة من الاتساق الداخلي للبنود. وبذلك اطمأن الباحث إلى صدق وثبات الاستبيان وصلاحيته للاستخدام مع العينة النهائية للإجابة على تساؤلات البحث.

نتائج الدراسة ومناقشتها

(١) هل تتمايز أساليب التعلم في ضوء نموذج فلدر وسيلفرمان لدى طلاب الجامعة في البيئة السعودية عما افترضه معد النموذج؟.

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية Principal of Components ومحك تحديد عدد العوامل مسبقاً Number of Factors والتدوير المتعامد للمحاور بطريقة الفاريماكس Varimax وباستخدام محك كايزر Kaiser عند درجة تشبع للبند (٠,٣) فأكثر. أسفرت النتائج عن تشبع البنود على أربعة عوامل تفسر معاً (٨٢,٣٢٪) وهي تعتبر نسبة مرتفعة للتباين.

الجدول (٧). تشبعات البنود على العامل الأول (البصري – اللفظي).

م	البنود	الشيوع	التشبعات
٣	عندما أفكر في ما فعلت بالأمس، يكون ذلك من خلال: (أ) الصورة (ب) الكلمات	٠,٨٢٤	٠,٩٠٧
٧	أفضل الحصول على المعلومات الجديدة من خلال: (أ) صور أو مخططات أو رسوم بيانية أو خرائط (ب) إشارات مكتوبة أو معلومات لفظية	٠,٩٢١	٠,٩٥٩
١١	في كتاب يحتوي الكثير من الصور والمخططات أميل إلي: (أ) استعراض الصور والمخططات بعناية (ب) التركيز على النص المكتوب	٠,٩٤٤	٠,٩٧١
١٥	أحب المعلمين: (أ) الذين يضعون العديد من المخططات على السبورة (ب) الذين يقضون وقتاً كبيراً في الشرح	٠,٨٤٥	٠,٩١٩
١٩	أتذكر أفضل: (أ) ما أري (ب) ما أسمع	٠,٩٠٩	٠,٩٥٢
٢٣	أفضل أن أحصل علي وصف مكان ما من خلال: (أ) خريطة (ب) تعليمات مكتوبة	٠,٩٠٩	٠,٩٥٣
٢٧	عندما أرى مخططا أو رسما بيانيا في المحاضرة، أتذكر: (أ) الصورة (ب) ما قاله المحاضر حوله	٠,٨٣٢	٠,٩١١
٣١	عندما يقوم شخص ما بعرض بيانات علي فإنني أفضل: (أ) مخططات أو رسوم بيانية (ب) نص يلخص النتائج	٠,٨٦٩	٠,٩٣١

تابع الجدول (٧).

م	البنود	الشيوع	التشبعات
٣٥	عندما أقابل أشخاصا في حفلة، أتذكرهم: (أ) بما يناسبهم (ب) بما قالوا عن أنفسهم	٠,٩٤٤	٠,٩٧٠
٣٩	للتسلية أو الترفية أفضل: (أ) مشاهدة التلفزيون (ب) قراءة كتاب	٠,٩٣٣	٠,٩٦٥
٤٣	أميل إلى تصوير الأماكن: (أ) إلى حد ما بسهولة ودقة (ب) بصعوبة، ويدون تفاصيل كثيرة	٠,٩٥٥	٠,٩٧٦
	الجذر الكامن		٩,٨٩
	نسبة التباين		٪٢٢,٤٩

يتضح من الجدول رقم (٧) أن العامل الأول يفسر (٢٢,٤٩٪) من التباين الكلي وبجذر كامن (٩,٨٩) وتشبعت عليه جميع بنود الأسلوب البصري اللفظي. وانحصرت قيم التشبعات بين (٠,٨٢٤) للبند رقم (٣) وينص على «عندما أفكر في ما فعلت بالأمس، يكون ذلك من خلال: (أ) الصورة (ب) الكلمات»، (٠,٩٥٥) للبند رقم (٤٣) وينص على «أميل إلى تصوير الأماكن: (أ) إلى حد ما بسهولة ودقة (ب) بصعوبة، ويدون تفاصيل كثيرة».

الجدول (٨). تشبعات البنود على العامل الثاني (العملي – التأملي).

م	البنود	الشيوع	التشبعات
١	أفهم الأشياء أفضل بعد أن: (أ) أقوم بتنفيذها (ب) أفكر فيها	٠,٨٩٠	٠,٩٤٥
٥	عندما أتعلم شيئاً جديداً، يساعدني ذلك في: (أ) التحدث عنه (ب) التفكير فيه	٠,٨١٠	٠,٩٠٢
٩	في مجموعات العمل الدراسية لمادة صعبة، أهتم أكثر بـ: (أ) الأمثلة المساعدة (ب) الجلوس والإصغاء	٠,٨٠٠	٠,٨٩٨
١٣	في الفصول التي أدرس بها: (أ) عادة ما أتعرف على الكثير من الطلاب (ب) نادراً ما أتعرف على الكثير من الطلاب	٠,٨١٣	٠,٩٠١

تابع جدول (٨).

م	البنود	الشيوع	التشبعات
١٧	عندما أبدأ في حل الواجبات المنزلية، فإن أكثر ما يناسبني: (أ) بدء العمل في الحل المباشر (ب) محاولة فهم المشكلة أولاً	٠,٨٦٢	٠,٩٢٧
٢١	أفضل أن أدرس من خلال: (أ) مجموعة (ب) منفرداً	٠,٧٧١	٠,٨٧٧
٢٥	أفضل أولاً: (أ) المحاولة في الأشياء (ب) التفكير في كيفية عملها	٠,٥٧٥	٠,٧٥٧
٢٩	أتذكر بسهولة: (أ) الأشياء التي عملتها (ب) الأشياء التي فكرت فيها كثيراً	٠,٨٧٠	٠,٩٢٩
٣٣	عندما أعمل في مشروع جماعي فإنني أريد أن أبدأ: (أ) بالعصف الذهني الجماعي، حيث يساهم كل فرد بأفكاره (ب) بالعصف الذهني الفردي، ثم طرح الأفكار مع الجماعة للمقارنة بينها	٠,٩٢٦	٠,٩٦١
٣٧	أنا على الأرجح أعتبر: (أ) منفتحاً (ب) محافظاً	٠,٩٤٦	٠,٩٧١
٤١	فكرة القيام بالواجبات المنزلية في مجموعات، مع إعطاء درجة واحدة للمجموعة كلها: (أ) تناسبني (ب) لا تناسبني	٠,٩٥٢	٠,٩٧٣
	الجذر الكامن		٩,٢٦
	نسبة التباين		٪٢١,٠٥

يتضح من الجدول رقم (٨) أن العامل الثاني يفسر (٢١,٠٥٪) من التباين الكلي وبجذر كامن (٩,٢٦) وتشبعت عليه جميع بنود الأسلوب العملي التأملي. وانحصرت قيم التشبعات بين (٠,٥٧٥) للبند رقم (٢٥) وينص على «أفضل أولاً: (أ) المحاولة في الأشياء (ب) التفكير في كيفية عملها»، (٠,٩٥٢) للبند رقم (٤١) وينص على «فكرة القيام بالواجبات المنزلية في مجموعات، مع إعطاء درجة واحدة للمجموعة كلها: (أ) تناسبني (ب) لا تناسبني».

الجدول (٩). تشبعات البنود على العامل الثالث (التتابعي – الكلي).

م	البنود	الشيوع	التشبعات
٤	أميل إلى: (أ) فهم تفاصيل الموضوع لأن البناء العام ربما يكون غامضاً (ب) فهم البناء العام لأن التفاصيل ربما تكون غامضة	٠,٧٧٩	٠,٨٧٧
٨	أبدأ بفهم: (أ) جميع الأجزاء حتى أفهم الشيء بالكامل (ب) الشيء بالكامل حتى أفهم الأجزاء	٠,٨٤٤	٠,٩١٧
١٢	عندما أحل المشكلات الرياضية: (أ) عادة ما أعمل على الوصول إلي الحل خطوة خطوة في الوقت المحدد (ب) غالباً ما أتوصل إلى الحلول لكن بعد الصراع مع الخطوات المؤدية للحل	٠,٨٤٣	٠,٩١٥
١٦	عندما أقوم بتحليل قصة أو رواية: (أ) أفكر في الأحداث وأحاول تجميعها لاكتشاف الموضوع (ب) أعرف فقط الموضوعات وبعد أن أنهي قراءتها أعود للأحداث التي تفسرها	٠,٧٨٣	٠,٨٧٩
٢٠	الأكثر أهمية عندي بالنسبة للمحاضر أن: (أ) يعرض المادة في خطوات متسلسلة واضحة (ب) يعطيني صورة عامة، ويربط بين المادة والموضوعات الأخرى	٠,٧٦٥	٠,٨٧٥
٢٤	أتعلم: (أ) بسرعة مناسبة، إذا كانت الدراسة صعبة (ب) بداية بسرعة، ثم أرتبك فجأة ثم أفهم	٠,٨٥٤	٠,٩٢٠
٢٨	لفهم كمية من المعلومات أميل إلى: (أ) التركيز على التفاصيل وأهمل الصور العامة (ب) فهم الصورة العامة قبل الدخول في التفاصيل	٠,٨١٢	٠,٩٠٠
٣٢	عند كتابة ورقة أميل إلى: (أ) العمل على (التفكير أو الكتابة) في بداية الورقة ثم التقدم إلى الأمام (ب) العمل على (التفكير أو الكتابة) في أجزاء مختلفة من الورقة، ثم أرتبها	٠,٨٣٤	٠,٩٠٩
٣٦	عندما أتعلم موضوعاً جديداً، أفضل: (أ) التركيز على الموضوع، والتعلم أكثر حوله قدر الإمكان (ب) محاولة عمل ارتباطات بين الموضوع والموضوعات ذات الصلة	٠,٨٩٤	٠,٩٤٤
٤٠	بعض الأساتذة يقدمون محاضراتهم بملخص لما سيعطيه وهذه الملخصات تكون: (أ) مفيدة لي إلى حد ما (ب) مفيدة جداً لي	٠,٨٧١	٠,٩٣٣
٤٤	عندما أحل المشكلات في جماعة، أميل إلى: (أ) التفكير في خطوات عملية الحل (ب) التفكير في النتائج المحتملة أو تطبيقات الحل في مدى أوسع.	٠,٨٦٥	٠,٩٢٤
	الجذر الكامن		٩,١٤
	نسبة التباين		٪٢٠,٧٨

يتضح من الجدول رقم (٩) أن العامل الثالث يفسر (٢٠،٧٨٪) من التباين الكلي ويجذر كامن (٩،١٤) وتشبعت عليه جميع بنود الأسلوب التتابعي الكلي. وانحصرت قيم التشبعات بين (٠،٧٦٥) للبند رقم (٢٠) وينص على «الأكثر أهمية عندي بالنسبة للمحاضر أن: (أ) يعرض المادة في خطوات متسلسلة واضحة، (ب) يعطيني صورة عامة، ويربط بين المادة والموضوعات الأخرى»، (٠،٨٩٤) للبند رقم (٣٦) وينص على «عندما أتعلم موضوعاً جديداً، أفضل: (أ) التركيز على الموضوع، والتعلم أكثر حوله قدر الإمكان، (ب) محاولة عمل ارتباطات بين الموضوع والموضوعات ذات الصلة».

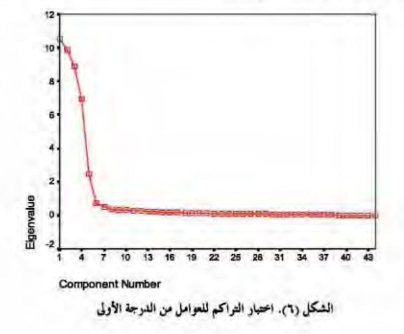
الجدول (١٠). تشبعات البنود على العامل الرابع (الحسي – الحدسي).

م	البنود	الشيوع	التشبعات
٢	أفضل أن أكون: (أ) واقعياً (ب) إبداعياً	٠،٨٦٨	٠،٩٢٣
٦	إذا كنت معلماً، أفضل تدريس المقرر من خلال: (أ) التعامل مع الحقائق والمواقف الحياتية الواقعية (ب) التعامل مع الأفكار والنظريات	٠،٨٦١	٠،٩١٩
١٠	أجد من السهل: (أ) تعلم الحقائق (ب) تعلم المفاهيم	٠،٨٨٠	٠،٩٣٢
١٤	عند قراءة القصص، أفضل: (أ) الشيء الذي يعلمني حقائق جديدة، أو الذي يخبرني كيف أعمل شيئا ما (ب) الشيء الذي يعطيني أفكاراً جديدة للتفكير	٠،٨٧٦	٠،٩٢٩
١٨	أفضل الأفكار: (أ) الواقعية (ب) النظرية	٠،٥٢٩	٠،٧٢٥
٢٢	من الأكثر أهمية لي أن: (أ) أحرص على تفاصيل أعمالي (ب) أكون مبدعاً في تنفيذ أعمالي	٠،٥٢٠	٠،٧١٩
٢٦	عندما أقرأ للاستمتاع أميل إلى الكُتاب: (أ) الذين يقولون بوضوح ما يعنون (ب) رؤية الأشياء بطرق إبداعية ومثيرة	٠،٥١٤	٠،٧١٦
٣٠	عندما أنفذ مهمة أفضل: (أ) إتقان طريقة واحدة للعمل (ب) محاولة معرفة طرق جديدة للقيام بالعمل	٠،٥١٠	٠،٧١٣

تابع الجدول (١٠).

م	البنود	الشيوع	التشبعات
٣٤	أعتبر أن الثناء وصف الشخص: (أ) بالعاقل (ب) بالتخيلي	٠,٧٣٧	٠,٨٤٩
٣٨	أفضل المقررات التي تركز على: (أ) مواد واقعية (حقائق، وبيانات) (ب) مواد مجردة (مفاهيم، ونظريات)	٠,٨٦١	٠,٩١٩
٤٢	عندما أنجز حسابات طويلة: (أ) أميل إلى تكرار كل خطواتي وأراجع عملي بعناية (ب) أجد التدقيق في العمل متعبا وأجد نفسي مجبراً علي ذلك	٠,٨٠٦	٠,٨٨٩
	الجذر الكامن		٧,٩٢
	نسبة التباين		٪١٧,٩٩

يتضح من الجدول رقم (١٠) أن العامل الرابع يفسر (٪١٧,٩٩) من التباين الكلي وبجذر كامن (٧,٩٢) وتشبعت عليه جميع بنود الأسلوب الحسي الحدسي. وانحصرت قيم التشبعات بين (٠,٥١٠) للبند رقم (٣٠) وينص على «عندما أنفذ مهمة أفضل: (أ) إتقان طريقة واحدة للعمل، (ب) محاولة معرفة طرق جديدة للقيام بالعمل، ويربط بين المادة والموضوعات الأخرى»، (٠,٨٨٠) للبند رقم (١٠) وينص على أجد من السهل: (أ) تعلم الحقائق (ب) تعلم المفاهيم».

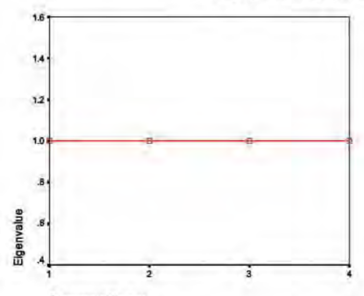


الشكل (٦). اختبار التراكم للعوامل من الدرجة الأولى

يتضح من الشكل رقم (٦) وجود خمسة مكونات وتأتي باقي المكونات على خط مستقيم، حيث كان تباين المكون الخامس ضعيفا ولا يتشبع عليه سوى بندين وبدرجة أقل من تشبعاتها على العوامل الأخرى، ولذلك تم استبعاده.

وبإجراء تحليل عاملي من الدرجة الثانية على العوامل الأربعة للتعرف هل يوجد ترابط فيما بينها أم أنها تتمايز ومستقلة كما افترض فلدر وسيلفرمان.

وجاءت النتائج لتؤكد الصدق البنائي للنموذج، حيث كانت العوامل الأربعة مستقلة عن بعضها وتفسر معاً (١٠٠٪) بواقع (٢٥٪) لكل منها وبجذر كامن يساوي الواحد الصحيح، وتشبعاتها هي: (٠,٧٧٩) للعملي – التأملي، (٠,٧٧٩) للتتابعي – الكلي، (٠,٦٦٣) للبصري – اللفظي، (٠,٦٣٨) للحسي – الحدسي. ويوضح الشكل التالي اختبار التراكم لهذه العوامل:



الشكل (٧). اختبار التراكم للعوامل من الدرجة الثانية

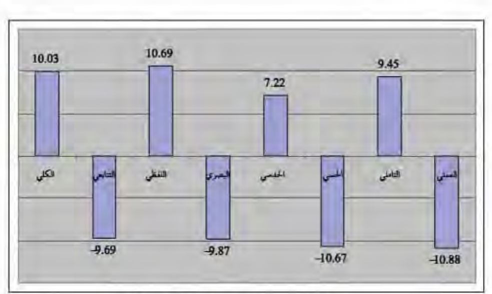
يتضح من الشكل رقم (٧) استقلالية العوامل الأربعة المكونة للاستبيان حيث ظهرت جميعها على خط مستقيم، ويتفق هذا مع جميع الدراسات التي أجريت حول نموذج فلدر وسيلفرمان.

(٢) هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب وفقاً لأساليب التعلم: العملي – التأملي، والحسي – الحدسي، والبصري – اللفظي، والتتابعي – الكلي؟ للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار «ت» للمجموعات المستقلة على اعتبار أن كل أسلوب يمثل مجموعتين من الطلاب يمكن المقارنة بينهما، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول (١١). قيمة ت ومستوى دلالتها للفروق بين الطلاب في أساليب التعلم.

الأساليب	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت ودلالتها
العملي – التأملي	٤١٣	١٠,٨٨-	٠,٤٦٨	٢٧٨,٨٩***
	٧٤٧	٩,٤٥	١,٤٤	
الحسي – الحدسي	٣١١	١٠,٦٧-	١,٤٠	١١٣,٣٧***
	٨٤٩	٧,٢٢	٣,٩٦	
البصري – اللفظي	٣٨٤	٩,٨٧-	١,٣٨	٢٧٢,٨٦***
	٧٧٦	١٠,٦٩	٠,٧١٨	
التتابعي – الكلي	٥٤٠	٩,٦٩-	١,٣٤	٢٤٢,٤٤***
	٦٢٠	١٠,٠٣	١,٤١	

*** دال عند (٠,٠٠١)



الشكل (٨). المتوسطات الحسابية لأساليب التعلم

يتضح من الجدول رقم (١١)، والشكل رقم (٨) وجود فروق دالة إحصائياً بين مجموعات أساليب التعلم، وكانت على النحو التالي:

– مجموعة (العملي – التأملي) كانت الفروق لصالح التأملي، وهو المتعلم الذي يفضل التفكير في الأشياء والعمل بمفرده، بينما يميل المتعلم العملي أو النشط إلى تجريب الأشياء والعمل مع الآخرين والاحتفاظ بالمعلومات لاستخدامها في عمل أشياء إيجابية مثل مناقشتها وشرحها للآخرين أو تطبيقها.

– مجموعة (الحسي – الحدسي) كانت الفروق

لصالح الحدسي، وهو تصوري أكثر ومجدد ومبدع يتجه نحو النظريات والمعاني، بينما المتعلم الحسي تطبيقي يتجه نحو الحقائق والإجراءات.

- مجموعة (البصري - اللفظي) كانت الفروق لصالح اللفظي، حيث يفضل المتعلم اللفظي المواد المنطوقة والمكتوبة وهو الأسلوب الأكثر استخداماً داخل الجامعة حتى الآن، مقارنة بالمتعلم البصري الذي يفضل التمثيل البصري للمادة المعروضة مثل الصور والرسومات والخرائط التوضيحية.

- مجموعة (التتابعي - الكلي) كانت الفروق لصالح الأسلوب الكلي، حيث يهتم المتعلم الذي يتبع هذا الأسلوب بالأشياء الكلية ويبحث في العلاقات بين الأجزاء، بينما يفضل المتعلم التتابعي الخطية والتنظيم في التفكير والتعلم في خطوات تصاعدية صغيرة.

(٣) هل يختلف الأداء على استبيان أساليب التعلم في ضوء نموذج فلدر وسيلفرمان باختلاف الكلية (إنسانية - علمية) لدى طلاب الجامعة في البيئة السعودية؟.

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار «ت» للمجموعات المستقلة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول (١٢). قيمة ت ومستوى دلالتها للفروق بين طلاب الكليات (الإنسانية - العلمية) في أساليب التعلم.

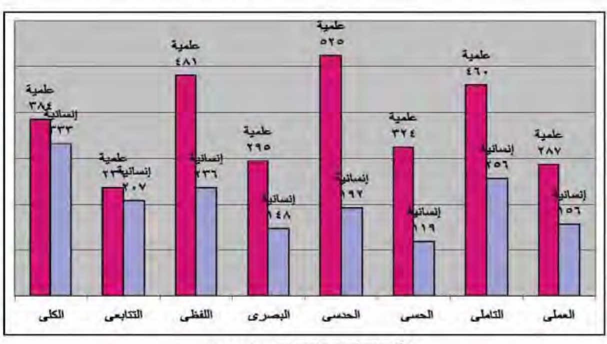
الأساليب	الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت ودلالتها
العملي - التأملي	إنسانية	٤٤٣	٣،٠٩	١٠،٢١	٢،٣٧**
	علمية	٧١٧	١،٦٦	٩،٥٢	
الحسي - الحدسي	إنسانية	٤٤٣	٤،٢٨	٩،٣٢	٥،٦٣**
	علمية	٧١٧	١،٢٧	٨،٠٢	
البصري - اللفظي	إنسانية	٤٤٣	٤،١٩	٩،٢٦	٠،٨٦٩
	علمية	٧١٧	٣،٦٩	١٠،٠١	
التتابعي - الكلي	إنسانية	٤٤٣	٠،٨٣٨	٩،٣٤	٠،٢٣٩
	علمية	٧١٧	٠،٧٩٦	١٠،٢٩	

** دال عند (٠،٠١)

يتضح من الجدول رقم (١٢) وجود فروق دالة إحصائياً في كل من: العملي - التأملي، والحسي - الحدسي لصالح الكليات الإنسانية.

بينما لم توجد فروق بينهما في كل من: البصري - اللفظي، والتتابعي - الكلي.

وعند مقارنة كل أسلوب على حدة في كل تخصص، فكانت النتائج كما يوضحها الشكل رقم (٩):



الشكل (٩). أساليب التعلم في ضوء التخصصات.

يتضح من الشكل رقم (٩) أن التخصصات العلمية أكثر استخداماً لكل الأساليب مقارنة بالتخصصات الإنسانية.

(٤) هل يمكن التنبؤ من الأداء على استبيان أساليب التعلم في ضوء نموذج فلدر وسيلفرمان بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة في البيئة السعودية؟.

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد Multiple Regression بطريقة التحليل المتتابع أو المتدرج بطريقة Stepwise حيث كانت قيمة معامل الارتباط المتعدد بين المتغيرات (٠,٣٦٥)، ومربع معامل الارتباط (٠,١٣) وقيمة ف = ٤٤,٢٨) وهي دالة عند مستوى (٠,٠٠١). مما يؤكد قدرة أساليب التعلم على التنبؤ بالتحصيل الدراسي وأنها تسهم بمقدار (١٣٪) من التباين في المستويات التحصيلية، والباقي يرجع لعوامل أخرى، وجاءت النتائج على النحو التالي:

الجدول (١٣). التنبؤ بالتحصيل الدراسي من أساليب التعلم.

المتغيرات المستقلة	معامل الانحدار*(ب)	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري (بيتا)	قيمة ت ودلالتها
الثابت	٦٢,٧٧	٠,١٦٠	--------	***٣٩١,٧٩
العملي – التأملي	– ٠,٠٨٣	٠,٠١٤	– ٠,١٥٩	***٥,٧٨

تابع الجدول (١٣).

المتغيرات المستقلة	معامل الانحدار*(ب)	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري (بيتا)	قيمة ت ودلالتها
الحسي – الحدسي	– ٠,١٢١	٠,٠١٦	– ٠,٢٠٥	٧,٤٠***
البصري – اللفظي	– ٠,٠٩١	٠,٠١٤	– ٠,١٧٤	٦,٣٣***
التتابعي – الكلي	– ٠,١٢٤	٠,٠١٤	– ٠,٢٤٢	٨,٧٣***

* الإشارة السالبة تشير إلى أن البعد الذي أخذ الدرجة (– ١) هو الأكثر استخداماً من الطلاب.

*** دال عند (٠,٠٠١).

يتضح من الجدول رقم (١٣) وجود تأثير دال إحصائياً لأساليب التعلم في ضوء نموذج فلدر وسيلفرمان على التحصيل الدراسي، وأنه يمكن التنبؤ من أسلوب التعلم بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة ومعادلة التنبؤ هي:

التحصيل الدراسي = – ٠,٠٨٣ × العملي – ٠,١٢١ × الحسي – ٠,٠٩١× البصري – ٠,١٢٤× التتابعي

ومن المؤشرات السابقة سواء المرتبطة بالتحليل العاملي، أو الفروق بين التخصصات المختلفة، وبين المجموعات الفرعية لأساليب التعلم، أو التنبؤ من أساليب التعلم بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة اطمأن الباحث إلى الصدق البنائي لنموذج فلدر وسيلفرمان في البيئة السعودية.

ومما سبق يوصي الباحث بضرورة الأخذ بعين الاعتبار أساليب التعلم للطلاب والطالبات عند التدريس، وإجراء الاختبارات، ووضع برامج تدريبية لتنمية هذه الأساليب. ويقترح إجراء البحوث والدراسات التالية في البيئة العربية:

– أساليب التعلم في ضوء نموذج فلدر وسيلفرمان لدى طلاب الجامعة «دراسة عبر ثقافية».

– مكونات البيئة الجامعية وعلاقتها بأساليب التعلم لدى الطلاب.

– أثر كل من الجنس والتخصص والعمر على أساليب التعلم في ضوء نموذج فلدر وسيلفرمان لدى طلاب الجامعة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو هاشم، السيد. «أساليب التعلم في ضوء نموذجي كولب وانتوستل لدي طلاب الجامعة، دراسة عاملية». *مجلة كلية التربية*. جامعة الأزهر، العدد (٩٣)، (٢٠٠٠م)، ص٢٣١ – ٢٩٢.

__________، *الدليل الإحصائي في تحليل البيانات باستخدام SPSS*. الرياض: مكتبة الرشد، ٢٠٠٤م.

التل، سعيد؛ البطش، محمد وليد؛ وأبو زينة، فريد كامل. *مناهج البحث العلمي، تصميم البحث*

والتحليل الإحصائي. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ٢٠٠٧م.

تيغـزة، أمحمـد بوزيـان. «نظرية الصدق الحديثة ومتضمناتها التطويرية لواقع القياس». *ندوة علم النفس والتنمية الفردية والمجتمعية*. جامعة الملك سعود، كلية التربية، ٢٠٠٩م.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Alumran , J. Learning Styles in Relation to Gender , Field of Study , and Academic Achievement for Bahraini University Students. *Individual Differences Research*, 6(4) , (2008), PP. 303 – 316.

Cook, D & Smith ,A. Validity of index of Learning Styles Scores: Multitrait – Multimethod Comparison with three Cognitive – Learning Style Instruments. *Medical Education* , 40, (2006) PP. 900 – 907.

David Tawei, K & Chun – Yi , S. Rellability , Validity , and Investigation of the index of Learning Styles in A Chinese Language Version for Late Adolescents of Taiwanese. *Adolescence* , 44 (176) , (2009), 827 – 850.

Felder , R & Silverman , L. Learning and Teaching Styles in engineering education , *Journal of Engineering Education* , 78(7) , (1988) PP. 674 – 681.

Felder , R & Soloman , B. *Index of Learning Styles Questionnaire* , North Carolina state University, 2001.

Felder , R & Spurlin , J. Application , Reliability and Validity of the Index of Learning styles. *Journal of Engineering Education* , 21(1) ,(2005) PP. 103 – 112.

Genovese , J. The Index of Learning Styles: An investigation of its Reliability and Concurrent Validity With The Preference Test , Individual Differences Research , 2(3), (2004), PP. 169 – 174.

Graf , s , Viola , S , Leo , T and Kinshuk , R. In – Depth Analysis of the Felder – Silverman Learning Style dimensions , *Journal of Research on Technology in Education* , 40(1) ,(2007), PP. 79 – 93.

Litzinger , T ,Lee , S , Wise , J and Felder , R. A Psychometric Study of the Index of Learning Styles. *Journal of Engineering Education* , 96(4) ,(2007) PP. 309 – 319.

Litzinger , T ,Lee , S , Wise , J and Felder , R. A Study of the Reliability and Validity of the Felder – Soloman Index of Learning Styles. *proceedings of the American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition*. 2005.

Platsidou , M & Metallidou , P. Validity and Reliability Issues of Two Learning Style Inventories in a Greek Sample: Kolb's Learning Style Inventory and Felder & Soloman's Index of Learning Styles , *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* , 20 (3) , (2009) 324 – 335.

Stavros ,F & Ioannis , T. On the use of adaptive instructional images based on the sequential – global dimension of the felder – Silverman Learning Style theory , *Interactive Learning Environments* , 17 (2) , (2009), 135 – 150.

Van Zwanenberg , N & Wilkinson , L. Felder and Silverman's Index of Learning Styles and Honey and Mumford's Learning Styles Questionnaire: How do they Compare and do they predict academic performance ?, Educational Psychology , 20 (3) ,(2000), PP. 365 – 380.

Zywno , M. A Contribution to Validation of Score Meaning for Felder – Soloman's Index of Learning Styles , *Proceedings of the American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition*, 2003.

Construct Validity of Model Felder and Silverman learning Styles of Students University

El Sayed Mohamed Abu Hashem
Associate professor, Department of Psychology,
Faculty of Education, King Saud University
Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia, p.o box: 2458, Postal Code:11451
E – mail: Shashem@ksu.edu.sa
(Received 11/10/1430H; accepted for publication 23/9/1431H.)

Key Words: Construct Validity, model Felder and Silverman, learning styles, students University.
Abstract: This research aims at present to identify the truthfulness structural model Felder & Silverman (FSLSM) of the methods of learning, which includes four methods to learn is: Active – Reflective , and sensing – intuitive, and visual – verbal, sequential – Global. In the (1160) students from various faculties at the University of King Saud, and using Exploratory factor analysis and correlation coefficients, coefficient alpha Cronbach, and the Spilt half method Spearman Brown, Guttmann, test «T», and multiple regression analysis, the results Showed:

(1) verify the truth certain amount of a form of Felder and Silverman learning styles of students at the university in the Saudi environment (saturation of the terms of the questionnaire to explain the four factors together (82.32%) of the variance, and the enjoyment of these factors large degree of autonomy.

(2) there are significant differences between the average scores of students according to learning styles in light of the model and Felder Silverman: Active – Reflective , and sensing – intuitive, and visual – verbal, sequential – Global.

(3) there are significant differences between means of scores of college students (human – Scientific) in the methods of learning in the light of the model and Felder Silverman: Active – Reflective , and sensing – intuitive faculties of humanity. While there are no differences between them in the learning styles visual – verbal, and sequential – Global.

(4) prediction of performance on the learning styles questionnaire in the light of the model Felder and Silverman learning performance of students at the university in the Saudi environment.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٤)، ص ص ١٣١٧-١٣٤٧، الرياض (١٤٣٣/٢٠١٢م/١٤٣٣هـ)

نظم التعليم العام في دول مجلس التعاون الخليجي: الأطر العامة وإشكالات التطوير منظور نقدي

* محمد يوسف المسيليم؛ ** وفاء سالم الياسين

* أستاذ مشارك، قسم الإدارة والتخطيط التربوي، كلية التربية، جامعة الكويت

الكويت، دولة الكويت، ص.ب ١٣٢٨١، الرمز ٧١٩٥٣

E – mail: Almusaileem_50@hotmail.com

** أستاذ مشارك، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الكويت

الكويت، دولة الكويت، ص.ب ١٣٢٨١، الرمز ٧١٩٥٣

E – mail: drwafaasalem@yahoo.co.uk

(قدم للنشر في ١٤٣٠/١٢/٢٩هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣١/١١/٩هـ)

الكلمات المفتاحية: نظم تعليم، إشكالات التطوير، إصلاح التعليمي، بدائل التطوير.

ملخص البحث. تزايد اهتمام دول مجلس التعاون الخليجي في نظم التعليم إدراكا منها بأهمية تطوير العنصر البشري وذلك من خلال بناء المدارس واستكمال متطلبات البنى التحتية فيها. إلا أن هذه النظم تواجه إشكالات وتحديات موضوعية، والتي تحاول هذه الدراسة الوقوف عليها.

تعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي أي وصف الظاهرة ومحاولة تحليلها معتمدين على ما يتم توفيره من دراسات وتقارير ومعلومات وبيانات تتعلق بموضوع الدراسة. ومن خلال ذلك سيتم الإجابة على أسئلة الدراسة المتمثلة في:

السؤال الأول: ما درجة التشابه الموضوعي بين نظم التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي؟

السؤال الثاني: ما ضرورة تطوير نظم التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي؟

السؤال الثالث: ما الإشكالات الموضوعية التي تقف في وجه تطوير نظم التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي؟

وبناء على تحليل هذه المعوقات توصلت الدراسة إلى توصيات هامة تهدف إلى إصلاح نظم التعليم الحالية في دول مجلس التعاون الخليجي. من هذه التوصيات:

١ – تطوير الرؤية المستقبلية لوظيفة التعليم في دول المجلس.

٢ – دعم الاتجاه نحو اللامركزية في إدارة وتنظيم التعليم العام في دول المجلس.

٣ – جعل المدرسة وحدة إدارية تتمتع بدرجة كافية من الاستقلال والحرية.

٤ – الاعتماد الكلي على المعلمين الوطنيين وذلك لضمان كفاءة أكبر لمخرجات التعليم الحكومي.

٥ – مراجعة سياسات الإنفاق الحالية على التعليم العام في دول المجلس.

تقديم

أصبح نقد وتقويم النظم التعلمية حاجة من الحاجات المتزايدة للمسئولين والمهتمين بتطوير نظم التعليم، ذلك أنه لا يمكن تحقيق أي خطوات تطويرية حقيقية دون التعرف على مكامن القوة والضعف في النظام التعليمي القائم، ثم الانطلاق نحو التطوير بتعديل المسارات الخاطئة وتعزيز المسارات الصحيحة. والقيام بالنقد والتقويم قد يتطلب تشكيل اللجان المتخصصة أو تكليف البيوت الاستشارية أو المنظمات ذات الخبرات الميدانية والنظرية، وعادة ما يكون التقويم المحايد هو الأجدى والأقدر على إعطاء نتائج تقويمية دقيقة وذات موضوعية عالية. وقد تختلف النظم التعليمية في استشعارها لضرورة التقويم كأن مثلا يأتي التقويم نتيجة لرغبة نظام التعليم في تطبيق استراتيجيات جديدة، أو نتيجة لوضوح الاختلالات مما يستدعي الحاجة لإحداث تغييرات منهجية على مستويات عدة، فعلى سبيل المثال يشير التقرير الختامي لتقويم النظام التربوي في دولة الكويت (وزارة التربية، ١٩٨٧، ص ٣) والذي يعتبر من أوائل التقويمات في منطقة الخليج، يشير إلى دواعي التقويم كما يلي:

التوسع الكمي في النظام التربوي بالكويت الذي لم يصاحبه تطور كاف في الجوانب الكيفية بالإضافة إلى أن هذا التوسع الكمي أدى إلى زيادة حجم الكلفة الخاصة بالخدمات التعليمية سواء في مجال الأجور أو الأجهزة والمباني والتجهيزات الأمر الذي يستدعي ترشيد الإنفاق وخفض الكلفة مع الحفاظ على جودة العملية التربوية «إدخال بعض استحداثات جديدة في بنية النظام التربوي وبيئته ومناهجه وتقنياته بهدف تحديث عناصره ورفع كفاءته لم يتح التحقق من كفايتها وصلاحيتها».

من جانب آخر قد تتعدد الأسباب وراء تقويمات نظم التعليم وفقا لزاوية الرؤية التي تنطلق منها الحاجة للتقويم، فمثلاً في دراسة قام بها باوديل (باوديل، ٢٠٠٥) حول تجربة التعليم في مملكة بوتان أكد على أن «غالبا ما يتم التفكير في التعليم الرسمي من منطلق المنافع والامتيازات التي يضفيها على الأفراد. ومهما يكن من أمر فإن الحكومات التي تستثمر في التعليم تهتم أكثر ما تهتم بقيمة التعليم للدولة ككل، ثم يكون هناك حاجة إلى تقييم مدى قوة نظام التعليم للتعرف على كيف يعمل عند نقطة معينة من الزمن».

و ينقل (باوديل، ٢٠٠٥، ص ٦٧ـ ٦٨) عن Greeney & Kallaghan قولهما «فإن تقييم التعليم على المستوى القومي يوفر المعلومات حول محصلات الإنجاز التي تفرز مقاييس موضوعية لحالة ونوعية، وأداء نظام التعليم. والمعلومات التي تتاح على هذا النحو يمكن أن تستخدم لأغراض مختلفة مثل: إبلاغ السياسة ومعايير الرقابة والعمل بالمعايير الواقعية وتحديد معاملات الإنجاز وتوجيه جهود المدرسين والارتفاع بمستوى إنجازات الطلبة وتعزيز المساءلة

والمحاسبة وزيادة الوعي العام وتشجيع المناقشات الجادة ودعم صنع القرار الجاد».

وفي دراسة مشابهة قام بها (عكاري، ٢٠٠٥، ص ٧٢) حول الإصلاح التعليمي في تونس، تبين تحقق تحسن عام في مستوى التعليم في تونس، هذا على الرغم من أن هذا التحسن لم يتضح في انخفاض معدلات الأمية بين الإناث التي ظلت مرتفعة خاصة في المناطق الريفية. وبينت الدراسة أن تونس حققت نتائج كمية بفضل الاهتمام المزدوج بالسياسة التعليمية التونسية التي تتحكم في عدد الطلاب وتوفر دعما ماليا للتعليم، وقد أدى التحكم في عدد الطلاب إلى سيطرة تونس على الإنفاق التعليمي، وقد أدت إلى أهمية التعليم العام وضعف إسهام القطاع العام والخاص، إذ إن القطاع الخاص لا يقبل سوى عدد محدود جدا من الطلاب وعدم توفر تمويل عام للتعليم الخاص.

وقد ينحو النقد الموجه لنظم التعليم منحا مبالغا فيه إلى الدرجة التي لا يصبح هناك أي جوانب إيجابية يمكن رصدها أو أخذها في الاعتبار مما يخرج التقويم أو النقد عن مقاصده التي يجب أن توجه إلى الإصلاح والتحسين. وقد نجد في الاستشهاد التالي مثالا على ذلك.

حيث يشير كل من (Hill & Harvey, 2004, p4) أن قادة المدارس ينحنون احتراما عندما يتم طرح قضية إصلاح المدارس، إلا أن التغيير في اتجاه الإصلاح لم يؤخذ مأخذ الجد. فالمدارس من منظور ما ظل ينظر إليها كمؤسسات حكومية رسمية يعمل بها موظفون تابعون توفر لهم احتياجاتهم التعليمية من خلال مؤسسات حكومية أيضا، وعليه فإن الديناميات السياسية في المجتمع تميل نحو قبول الهيكلة الحالية لأوضاع التعليم وتعدها أمرا طبيعيا. إن الإصلاح في هذا الفهم أمر مرحب به ما دام لا يمس مصالح البعض الكبار. ويضيفان في تحليلهما «أنه من المؤلم وذلك بعد عقدين من محاولات الإصلاح في نظم التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية يصبح ليس من المقدور إحداث تغيير مأمول حتى وإن كان ذلك استجابة للاحتياجات الواقعية أو استجابة لنتائج الدراسات المسحية الموثقة والرصينة». ويضيفان أيضاً «إن نظم التعليم في الولايات المتحدة مثل الجسد المريض الذي يرفض العلاج الذي يمكن أن ينقذه من الموت المحقق. إن القادة على مستوى الولايات في القطاعين العام والخاص مسئولون عن هذه المؤامرة الصامتة Conspiracy of silence في اتجاه المثابرة على الفشل».

يحدد (Hedley, 2001, p6) في دراسته القيمة «Creating the future school» ملامح الأزمة في التعليم الحالي فيقول «إن العقدين الأخيرين من القرن الماضي شهدا تغييرات كبيرة، فهناك من يعتقد أن أهداف التعليم أخذت تشكل نزاعات بين الجماعات المختلفة وإن المستفيدين من التعليم بدءوا ينظرون إليه أنه يشكل عبئاً عليهم، إضافة إلى أن هناك شكوكا في جدوى إدارة التعليم ثم في نوع الأفراد الذين تنتجهم

نظـم التعليـم. مـن جانـب آخـر يتسـاءل Hedley عـن الأهمية الاقتصادية للتعليم الحالي وأثر التعليم على زيادة طموحات الأفراد ونوع القيم التي يعمل التعليم على تأكيدها من خلال العمل المدرسي. ثم أخيرا يتساءل عن كون نواتج التعليم ذات واقعية ملموسة أم لا؟ وأن للتعليم أثراً واضحاً على أسواق العمل، وأن نظم التعليم ذات قدرة على إحداث الرفاهية الاجتماعية المطلوبة».

أما (Troen & Boles, 2003, p19) في دراستهما الموسومة Who's teaching your children فقد أشارا في تحليلهما إلى التقرير الهام الذي عرف باسم Nation in risk والذي صدر في عام ١٩٨٣، والذي يعد على مستوى العالم كأحد التقارير الأكثر نقدا لنظام التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية. حيث يشير التقرير إلى: أن نظام التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية قد تآكل وأنه يكشف عن عدم العدالة في توزيع الخدمات التعليمية على مستحقيها في كافة المستويات. وأن هناك أكثر من ١٣٪ ممن هم في سن السابعة عشر يعتبرون أميين وظيفيا. على مستوى اختبارات الإنجاز العالمية لم يحقق الطلبة الأمريكان أية مستويات متقدمة وذلك بالمقارنة مع الدول الصناعية. كذلك كشف التقرير عن بعض الإخفاقات المتشعبة من مثل: تدني كفاءة المناهج الدراسية، تدني في توزيع اليوم والعام الدراسي، وتدني في الاستخدام الأمثل للوقت على كافة الأصعدة، وكذلك تدن واضح في مستوى الإنجاز الطلابي وتدن في مستوى تدريب المعلمين وتوفير بيئة عمل صالحة ومناسبة لهم.

ونلاحظ هنا أن التقارير النقدية أو التقويمية لنظم التعليم لا تحمل فقط «نكشا» أو «تعرية» للعيوب أو للاختلالات بقدر ما تحمل طرح بدائل للإصلاح وقد نجد مثالا على ذلك في تقرير برنامج الرئيس الأمريكي جورج بوش لإصلاح التعليم العام في أمريكا الذي صدر في نهاية الثمانينيات من القرن الماضي تحت عنوان: No Child Left Behind (Cultural Section, Embassy of the State of Kuwait, 1991) يعرض التقرير في البداية لبعض الملاحظات الصارخة على نظام التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية ومنها «في الوقت الذي تدخل فيه أمريكا القرن الحادي والعشرين وهي ممتلئة بالطموحات والآمال، نجد العديد من أطفالنا المعوزين يتخلفون عن ركب التعليم. فاليوم حوالي ٧٠٪ من تلاميذ الصف الرابع في قلب المدن الأمريكية لا يحسنون القراءة في امتحانات القراءة القومية وعلى المستوى الأساسي. كذلك نجد طلابنا في المدارس الثانوية يأتون بعد كل من قبرص وجنوب أفريقيا في امتحانات الرياضيات الدولية. وأيضاً فإن ثلث طلابنا الجامعيين تقريبا في السنة الجامعية الأولى يضطرون لأخذ دروس تقوية قبل أن يتمكنوا من الانخراط في المقررات الجامعية المعتادة». ويضيف التقرير «هذه النتائج المخيبة للآمال أحدثت ردة فعل واستقر رأي البعض بوجوب عدم تدخل الحكومية الفدرالية

في التعليم. واقترح آخرون إضافة برامج جديدة للنظام القديم. وبالتأكيد لا بد أن هناك طريقاً آخر. طريقاً يتيح لدور فيدرالي أكثر فاعلية».

وقد انبثق عن هذا التقرير عدة توصيات وضعت في مخطط ذي سبعة بنود كما يلي:

- تحسين الأداء الأكاديمي للطلبة الذين لا تتوفر لهم كافة الامتيازات الاجتماعية.
- رفع مستوى كفاءة المعلمين.
- الارتقاء إلى مستوى الإتقان في اللغة الإنجليزية بالطلبة الذين يعانون من ضعف فيها.
- تشجيع البرامج الخلاقة وإعطاء فرص الاختيار للأولياء الأمور.
- السعي إلى إيجاد مدارس في القرن الحادي والعشرين تتوفر فيها السلامة.
- دعم الإدارات المحلية ماليا لمواجهة متطلبات الحكومة الفيدرالية.
- التشجيع على الحرية وترسيخ قواعد وإجراءات محاسبة العاملين (Cultural Section, Embassy of the State of Kuwait, 1991, p1-4).

مما تقدم يمكن أن نسجل بعض الملاحظات على أهمية نقد وتقويم نظم التعليم وذلك كما يلي:

١) أنه لا يوجد نظام تعليمي مثالي يمكن تقليده وأن نظم التعليم هي انعكاس للحالة المجتمعية وتعبير عن المرحلة التنموية، ولذلك كل نظم التعليم يجب أن تكون عرضة للتقويم والنقد البناء بحالة مستمرة يكون الغرض منها المراجعة والتخلص من الإخفاقات والشوائب.

٢) أن هناك أهمية قصوى للحيادية عند نقد وتقويم نظم التعليم وذلك لضمان أن تأتي النتائج والمقترحات في الاتجاه المرجو ولكي تساعد على تلمس مكامن الخلل بموضوعية كافية. ومن هنا تحرص بعض الدول على أن توكل مسألة التقويم التربوي إلى هيئات مستقلة مثل: المركز الوطني للإحصاءات التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية، وهيئة التقويم التربوي الشامل في دولة قطر.

٣) قد تجنح بعض التقويمات أو الانتقادات إلى المبالغة في تصوير الاختلالات لاسيما تلك التي تقوم بها بعض الدراسات البحثية كما لاحظنا ذلك عند (Hill & Harvey, 2004) عندما وصفا نظم التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية بأنها صممت كاستجابة لاحتياجات المستفيدين الكبار أو أنها كالجسد المريض الذي لا يستجيب للعلاج. وعلى الرغم من ذلك إلا أن مثل هذه الدراسات قد تكون ذات فائدة من حيث إنها تعلق الجرس أو تنبه لما يمكن أن يحدث من مساوئ أكبر قبل وقوعها.

٤) تحرص بعض نظم التعليم على إجراء تقويمات دورية لبرامجها وأنشطتها ومخرجاتها وذلك لقناعة هذه النظم أن التقويم والنقد البناء يرشد القرار التعليمي ويساهم في اختيار البدائل الناجعة ويختصر الزمن ويوفر الكثير من الإنفاقات ويحقق درجة من

الرضا عند المتعاملين مع مؤسسات التعليم والمستفيدين من نواتجها.

مدخل الدراسة ومشكلتها

أصبح التعليم من منظور عالمي مسئولية كبرى تساهم فيها بقوة كل من الحكومات والقطاعات الاقتصادية على تنوعها، والسبب في ذلك يعود إلى إدراك المجتمعات المعاصرة لضرورة بناء وتكوين القوى البشرية ضمانا لتبوئها مسئولية البناء الاجتماعي والاقتصادي والسياسي في مجتمعاتها. لقد أدركت دول الخليج العربي مبكرا بل أصبح من جل أولوياتها الأساسية الاهتمام بنظمها التعليمية وذلك مباشرة عقب استكمال استقلالها وتسلم مسئوليتها الوطنية وسيادتها على أراضيها ومقدراتها ومواردها. لقد تبلور الاهتمام بالتعليم من خلال التزايد المطرد في إنفاق الحكومات الخليجية على الاحتياجات التعليمية من مثل بناء المدارس وتعيين المعلمين والصرف على الكثير من المستلزمات التعليمية كإعداد المعلمين وتعيينهم وتوفير المناهج والكتب الدراسية وغير ذلك من مستلزمات وخدمات أخرى.

إلا أن دول الخليج العربي أدركت مبكرا أن نظمها التعليمية وعلى الرغم مما حظيت به من اهتمام على جميع الأصعدة تواجه معضلات حقيقية تحد من قدرتها على القيام بالأدوار المتوقعة منها في ظل ما يواجهه العالم من تغيرات سريعة وتحديات كبيرة ليست دول المجموعة الخليجية بمنأى عنها.

وفي هذا الصدد تشير وثيقة لجنة خبراء إعداد الخطة المستقبلية للتعليم في دول الخليج العربية والتي صدرت في الرياض (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٩٤، ص ٤-٧) إلى:

إن البنية الأساسية للتعليم في دول الخليج أخذت مكانها الطبيعي مع أفضلية سابقة على مستوى العالم الثالث سواء ذلك من حيث النظم الإدارية، المناهج، المعلم وغير ذلك مما يدخل في العملية التعليمية، إلا أن من الملاحظ أن نظمنا التعليمية لم تحظ بنصيب كبير من المتابعة والتطور واكتفت ببعض التعديلات والتحسينات على عملية المنهج وإعداد المعلم، كما أن نظم الامتحانات والتقييم وتوظيف المعلمين والتقسيمات الأكاديمية علمي /أدبي لم يجر عليها تغيير كبير بحيث تلبي طموحات المستقبل، مع العلم أن نظم التعليم في دول الخليج مقارنة ببعض نظم العالم الثالث تتمتع بسمعة جيدة ولكن عصر التكنولوجيا المتطور والسريع ووقوع بعض دول الخليج ضمن الدول التي تتمتع بخصوصية جغرافية اقتصادية - سياسية واجتماعية يحتم عليها إعادة النظر في نظمها التربوية إذا ما أرادت اللحاق بركب التطور العلمي والاعتماد على الذات.

وتعود وثيقة أخرى لمكتب التربية العربي لتأكيد نفس المنحى وذلك في العام ٢٠٠٠ حيث تحدد جوانب القصور في نظم التعليم في دول

المجموعة الخليجية على النحو التالي:

... فعلى الرغم من الجهود المتواصلة التي تبذلها الدول الأعضاء لنشر التعليم وتحسين مدخلاته إلا أن العائد منه لازال دون المستوى المنشود، كما يستدل على ذلك من خلال مستويات مخرجات التعليم وأداء المؤسسات التعليمية، إذ تشير الدراسات إلى واقع التعليم في الدول الأعضاء يغلب عليه الجانب النظري والاستمرار في تصميم المناهج وإعداد الكتب والمواد التعليمية بالأساليب التقليدية التي تكرس حفظ المعلومات واسترجاعها في عمليتي التعليم والتقويم، مما يقلل الاهتمام بالمهارات التعليمية العليا، وتعويد الطلبة حل المشكلات ومواجهة المواقف المستجدة، وتشجيعهم على المبادرة وتحمل المسئولية، وما ينتج عن ذلك من ضعف في كفاءة النظام التعليمي وارتفاع ونسبة الهدر فيه» (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠٠٠، ص ٤١-٤٢).

وهذا تشخيص ثالث لواقع نظم التعليم في دول الخليج حيث يشير (القرني، ٢٠٠٧، ص ٣٦) إلى المشكل التعليمي كما يلي:

إن موقفنا باختصار لا يحتاج إلى كثير عناء في التفكير والبحث بقدر ما يحتاج إلى مصارحة في التشخيص والعمل الميداني الدءوب المتمثل في ترجمة حاجتنا للتطوير إلى أن نعيد طرح الوظيفة الأساسية في المدرسة ونركز العمل في إصلاحها بصفتها المؤسسة الأخيرة التي تنفذ فيها العملية التعليمية، ويضيف «علي القرني» إن مهنة التعليم لدينا تخضع لنظام ينظر إلى المعلمين كما ينظر إلى عمال خطوط الإنتاج في المصانع (مهارات محدودة منخفضة القيمة وبدون حوافز للتميز وفرص نادرة للتطور يقودهم مديرون غير رسميين لا يملكون الصلاحية ويفتقدون الرؤية الصائبة في إدارة مدارسهم).

ومن الملاحظ أن هناك العديد من الدراسات والتقارير الجادة التي حاولت أن تقدم تشخيصا لواقع نظم التعليم في دول الخليج من حيث قدرة هذه النظم على أن تكون أداة التغيير المنشود لغرض وضع هذه الدول على خريطة المنافسة في عالم يشهد تطورات سريعة ومتلاحقة. إذا ليس الغرض من التطوير إدخال التحسينات على المناهج وإعداد المعلم وكذلك إصلاح البني التحتية فحسب ولكن الغرض الأسمى هو خلق نظم تعليمية ذات كفاءة نوعية عالية تعمل على تحسين القدرات البشرية لتواكب احتياجات التنمية وتعمل على إحداث التحول في اقتصاديات دول الخليج من الاعتماد على مصدر الدخل الوحيد تقريبا وهو النفط إلى تعدد البدائل أو المصادر. لكن السؤال الذي تحاول هذه الدراسة طرحه هو ما الإشكالات الحقيقية والموضوعية التي تقف حائلا دون قدرة نظم التعليم في دول الخليج على التطور الفاعل؟ هذا إذا سلمنا من أن توقعاتنا من نواتج التعليم لا تقف عند حدودها التقليدية إنما تتجاوز ذلك إلى جعل المدارس شريكاً حقيقياً في عملية إعداد القوى البشرية الوطنية متسلحة

بالمهارات الوظيفية التي تحتاجها أسواق العمل الخليجية على تنوعها.

ويجدر بهذه الدراسة أن تطرح سؤالا كهذا منطلقين من الفجوة الكبيرة بين ما تنفقه دول مجلس التعاون الخليجي من أموال على تحسين خدماتها التعليمية وبين عوائد هذه الخدمات.

أسئلة الدراسة:

تحاول هذه الدراسة أن تجيب عن الأسئلة التالية:

السؤال الأول: ما الأطر العامة لنظم التعليم من حيث أوجه التشابه في دول مجلس التعاون الخليجي؟

السؤال الثاني: ما ضرورة تطوير نظم التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي؟

السؤال الثالث: ما الإشكالات الموضوعية التي تقف في وجه تطوير نظم التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي؟

أهداف الدراسة:

١- تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على الأطر العامة لنظم التعليم من حيث أوجه التشابه في دول مجلس التعاون الخليجي.

٢- تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على ضرورة تطوير نظم التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي.

٣- تهدف هذه الدراسة إلى تحديد الإشكالات الموضوعية التي تقف في وجه تطوير نظم التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي.

أهمية الدراسة:

تعتبر هذه الدراسة ذات أهمية حيث إنها تنطلق من بحث الأطر العامة التي تميز نظم التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي تلك الأطر التي تجعلها متشابهة يمكن النظر إليها كحزمة نظم تعليمية واحدة. ثم تتناول الدراسة أيضا وبعمق تحليلي الإشكالات التي تواجه هذه النظم والتي تحد من نموها وتطورها، وعليه يمكن تحديد أهميتها على النحو التالي:

١- أنها سوف تساهم في بحث الأسباب والنتائج فيما يتعلق بإشكالات تطوير التعليم في دول المجلس مما يعد مساهمة في إثراء هذا الجانب الهام.

٢- أنها سوف تلقي الضوء على ما يحكم هذا النظم من تقارب تمليها الظروف الاجتماعية والاقتصادية لهذه الدول.

٣- أنها سوف تطرح مقترحات وتوصيات لمعالجة بعض الاختلالات في نظم التعليم في دول المجلس حيث يمكن أن يستفيد منها المسئولون وأصحاب القرار.

٤- أنها سوف تسد فراغا فيما يتعلق بهذا النوع من البحوث حيث يمكن أن يستفيد بها الباحثون في المجال.

حدود الدراسة:

١- الحدود الموضوعية: إن الدراسة تبحث إشكالات تطوير نظم التعليم العام في دول مجلس التعاون الخليجي الست فقط، وتقدم قراءة نقدية لهذه الإشكالات.

٢- الحدود الزمانية: تغطي الدراسة الفترة الزمنية الممتدة من عام ١٩٩٠ إلى عام ٢٠٠٨، وعليه تركزت معظم المعلومات التي اعتمدت عليها الدراسة في الفترة الزمنية المذكورة.

٣- الحدود المكانية: تتناول الدراسة دول مجلس التعاون الخليجي الست وهي المملكة العربية السعودية، مملكة البحرين، سلطنة عمان، دولة قطر، دولة الإمارات العربية المتحدة، دولة الكويت.

منهج الدراسة:

سوف تعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي أي وصف الظاهرة ومحاولة تحليلها معتمدين على ما يتم توفيره من دراسات وتقارير ومعلومات وبيانات تتعلق بموضوع الدراسة، وهي لن تخرج عن حدود الإجابة عن أسئلتها الثلاثة المبينة.

مصطلحات الدراسة

١- دول مجلس التعاون الخليجي: وهي دولة الكويت والمملكة العربية السعودية ودولة البحرين ودولة قطر وسلطنة عمان ودولة الإمارات العربية المتحدة. وهذه الدول الست تشكل مجلس التعاون الخليجي والذي أنشئ في العام ١٩٨٢.

٢- التطوير التربوي: يقصد بالتطوير التربوي الانتقال من الحالة القائمة للأحسن والأكمل والأحدث، ويتم ذلك من خلال رصد الواقع ورسم معالم المستقبل والبناء التدريجي خلالهما وفق خطة مدروسة ومتجددة. وتهتم المؤسسات الحديثة بالتطوير التنظيمي والذي يعني، مجموعة وسائل التدخل للتغيير والمهارات والنشاطات والأساليب المستخدمة لمساعدة العنصر البشري والمؤسسة لتكون أكثر كفاءة.

أو هو عملية التخطيط والإدارة العلمية التي تستهدف تغيير ثقافة المنظمة وسلوكها ونظامها من أجل تحسين فعالية المنظمة في حل مشاكلها وتحقيق أهدافها.

٣- إشكالات التطوير: هي مجموع الصعوبات والمعوقات التي تقف حائلا دون التقدم نحو الأمام والتي تحد من الاستخدام الفاعل للإمكانات البشرية والمادية المتاحة.

٤- المعوقات: يقصد بالمعوقات في هذه الدراسة كل الصعوبات المادية والبشرية والتنظيمية التي تقف حائلا دون تحقيق مؤسسات التعليم العام لأهدافها المحددة.

٥- البدائل: كل ما يمكن طرحه من حلول موضوعية للتغلب على الصعوبات الآنية والمستقبلية والتي يمكن أن تواجه مؤسسات التعليم العام وتخص في هذه الدراسة دول مجلس التعاون الخليجي.

٦- الإصـــلاح التعليمـــي: يقصد بالإصلاح التعليمي في هذه الدراسة هو العمل على تبني سياسات واستراتيجيات وخطط عمل تقود إلى إحداث تغييرات جذرية في نظم التعليم بأنواعه، ويتطلب ذلك إعادة النظر في الرؤى والأهداف والإمكانات البشرية والمادية.

مناقشة وتحليل أسئلة الدراسة

السؤال الأول: ما الأطر العامة لنظم التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيسي ما يلي:

١- ما أثر التشابه بين نظم التعليم في دول المجلس على التعاون المشترك بينها لتطوير التعليم؟

٢- هل كان التشابه بين نظم التعليم في دول المجلس ميسرا للتطوير المشترك أم معسرا له؟

تتشابه أنظمة التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي في كونها نتاجا لمسئولية الدولة التي آلت على نفسها أن توفر لمواطنيها أغلب الخدمات المعيشية ومنها التعليم. وتتعدد هنا مسئولية الدولة فهي التي توفر البنى التحتية للتعليم من مبان مدرسية وتجهيزات مادية متنوعة كالصفوف والمختبرات والمكتبات وأماكن الصلوات، إضافة إلى الملاعب والمراسم وغيرها. وتمتد مسئولية الدولة عن التعليم إلى تعيين المعلمين ودفع مرتباتهم وتدريبهم أثناء الخدمة، والعمل على إعداد المناهج وتوفير الكتب المدرسية لكافة مراحل التعليم وحسب المجالات الدراسية. وكذلك الإشراف الكامل على تعيين القيادات التعليمية مثل القياديين في الوزارات والمناطق التعليمية وكذلك مديري المدارس والمشرفين الفنيين والموجهين وسواهم. والجدير بالذكر أن دول مجلس التعاون الخليجي تقدم كافة خدماتها التعليمية لكافة مواطنيها بالمجان وفي كافة مراحل التعليم من الرياض حتي المرحلة الجامعية أو بعد ذلك كالحصول على الدرجات العلمية العليا.

من جانب ثان تتشابه نظم التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي في التشريعات والقوانين التي تنظم التعليم، فمن حيث مجانية التعليم هناك اتفاق على أن التعليم حق لكافة الموطنين، والحق هنا يعني أن الدولة ملزمة بتوفير كافة الخدمات التعليمية دون أن تطالب مواطنيها بدفع أية رسوم أو ضرائب. ونجد هذا المعنى في قوانين التعليم أو في دساتير هذه الدول فعلى سبيل المثال ينص (دستور دولة الكويت، ١٩٦٢) في المادة رقم (١٣) على أن «التعليم ركن أساسي لتقدم المجتمع تكفله الدولة وترعاه». وينص (دستور دولة قطر، ٢٠٠٠) في المادة رقم (٢٦) على أن «التعليم دعامة أساسية من دعائم تقدم المجتمع، تكفله الدولة وتسعى لنشره وتعميمه». ونجد أن (دستور سلطنة عمان، ١٩٩٦) ينحى إلى نفس التوجه عندما ينص في مادته رقم ١٣ على «التعليم ركن أساسي لتقدم المجتمع ترعاه الدولة وتسعى لنشره وتعميمه» وكذلك «توفر الدولة التعليم العام وتعمل على مكافحة الأمية وتشجع على إنشاء المدارس والمعاهد الخاصة بإشراف من الدولة

ووفقا لأحكام القانون».

وعلى الرغم من أن التوجه نحو المجانية المطلقة لتقديم الخدمات التعليمية في جميع دول الخليج يعد إيجابيا من منظور ما إلا أن ذلك قد يكون ممكنا على المدى القريب والمدى المتوسط، لكنه في تقديرنا لن يبدو كذلك على المدى البعيد خاصة عند الوضع في الاعتبار بعض المتغيرات المستجدة ومنها تزايد الطلب على التعليم نتيجة لتزايد معدلات النمو السكاني حيث تشير الإحصاءات السكانية إلى أن عدد الطلبة الملتحقين بمراحل التعليم الثلاث في الدول الأعضاء سوف يستمر في الازدياد، حتى يتضاعف بحلول عام ٢٠١٥ (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠٠٠، ص ٤٠) إضافة لارتفاع معدلات الإنفاق الحكومي في دول المجلس مع ما يمكن أن تشهده أسعار النفط من تذبذبات في أسعارها.

من جانب ثالث تتشابه نظم التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي من حيث هيكلتها الإدارية حيث تهيمن على تقديم الخدمات التعليمية وزارات التربية والتعليم التي تتبع في الأغلب نظاما مركزيا في إدارتها لشئون التعليم فجميع القرارات المرتبطة بالسياسات والخطط العامة وقرارات الميزانيات والتمويل والمناهج يتم اتخاذها مركزيا. إضافة إلى أن الجهاز المركزي في الوزارات هو الذي يختار ويعين القيادات العليا والوسطى، ويختار ويعين مديري المدارس والموجهين والمشرفين الفنيين ويحدد لهم طرق عملهم القيادي أو الإشرافي. كذلك تهيمن وزارات التربية والتعليم على إعداد المناهج وتأليف الكتب المدرسية وهي التي تراقب المستويات الدراسية وما يقدم للتلاميذ من أنشطة تعليمية وفعاليات أخرى.

وتتشابه نظم التعليم في دول المجلس من حيث أساليب التقويم ونظم امتحانات الشهادات العامة فيتم وضع الامتحانات وفق توجيهات مركزية وتتولى أجهزة التواجيه العامة للمواد الدراسية هذا الدور. وتتدخل الأجهزة المركزية في وزارات التربية والتعليم في التفاصيل اليومية للعمل المدرسي من حيث تحديد طول العام المدرسي، وطول اليوم المدرسي، وعدد الحصص الأسبوعية، وزمن كل حصة، من خلال قرارات مركزية تنفذها المدارس بالتزام شديد. في هذا الصدد تشير دراسة (المسيليم، ٢٠٠٢، ص ٩٤) حول أثر المركزية على أنماط الإدارة المدرسية كما يلي:

«تحدد وزارة التربية وترسم لناظر المدرسة كل الأعمال والمهمات المطلوبة منذ اليوم الأول للعام الدراسي وحتى تسليم درجات امتحانات آخر العام وذلك عن طريق الكم الكبير من التعليمات التي تصل إلى المدارس. إن التدخل الشديد بعمل الناظر أو الناظرة خلق نمطا من النظار وهم الغالبية يعتمد على المركزية التنفيذية في تصريف أمور مدرسته فهو يتعامل مع مدرسيه وطلابه بالطريقة التي تعامله بها الوزارة فكل الخيوط بيده وكل الأختام على مكتبه وكل الأوراق تمر من تحت سيطرته».

وعلى الرغم من هذا التوجه الشديد نحو المركزية الإدارية لنظم التعليم إلا أنه قد حدثت محاولات للتوجه نحو اللامركزية من خلال إنشاء المناطق التعليمية أو المحلية والتي أنيط بها في الأغلب تصريف الشئون التنفيذية للمدارس التي تقع في محيط كل منطقة منها. ونلاحظ هنا أن المبدأ الذي تقوم عليه فكرة إنشاء المناطق التعليمية في دول الخليج هو مركزية التخطيط ولا مركزية التنفيذ إلا أن هذا المبدأ لم يحظ بالاهتمام المطلوب ليتحول من مجرد شعار إلى واقع يساهم في تطوير العمل المدرسي تطويرا حقيقياً.

جانب رابع من تشابه الخطوط العامة لنظم التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي هو منظومة المناهج، حيث إن وزارات التربية والتعليم ممثلة بالإدارات المركزية للمناهج تقوم بجميع الإجراءات المتعلقة ببناء المناهج وإعداد الكتب المدرسية من تحديد المجالات الدراسية ووضع الأهداف الخاصة للمواد الدراسية إلى وضع وثائق المنهج إلى تشكيل لجان التأليف والإشراف المباشر على أعمالها إلى طباعة الكتب، ثم القيام بتجريبها وتشكيل لجان تقويمها وتعديلها أو إعادة تأليفها. إن هذا التقارب الشديد في بنية المناهج بين دول الخليج بلا شك شجع المسئولين عن المناهج في وزارات التربية والتعليم الخليجية على تبني خطة مشتركة لتطوير المناهج تحت إشراف مكتب التربية العربي لدول الخليج.

إضافة إلى ذلك، هناك تقسيمات المناهج من حيث المجالات المعرفية بفرعيها الأدبي والذي يحتوي على التربية الإسلامية والقرآن الكريم واللغة العربية واللغة الإنجليزية والاجتماعيات، والفرع العلمي الذي يحتوي على العلوم العامة والرياضيات والعلوم التجارية والحاسوب. إضافة إلى بعض المجالات الأخرى مثل التربية الفنية والتربية الرياضية والتربية الموسيقية والاقتصاد المنزلي ومهارات الحياة وبعض المقررات العملية الأخرى. وقد تكون خطط المناهج في دول مجلس التعاون متشابهة إلى حد كبير حيث تلعب اللقاءات الخليجية على مستوى القمة أو على مستوى المسئولين التربويين من خلال الأمانة العامة لمجلس التعاون الخليجي أو مكتب التربية العربي لدول الخليج دورا مهما في تقريب سياسات التطوير والاستفادة من تجارب كل دولة من دول المجلس.

ومن الملاحظ على حركة تطوير المناهج في دول المجلس أنها ولفترة زمنية طويلة نسبيا تأثرت بجمود المناهج في الأقطار العربية الأخرى لاسيما جمهورية مصر العربية وسوريا والعراق التي اعتمدت دول المجلس على استيراد مناهجها لفترة زمنية طويلة، بل أنه حتى عندما بدأت دول المجلس في مطلع السبعينيات من القرن الماضي تنتج مناهجها الخاصة أوكلت هذه المهمة في الغالب لخبراء المناهج العرب.

جانب أخير من تشابه الخطوط العامة لنظم التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي هو تأثر هذه النظم بنظم التعليم العربية بوجه عام وكما لاحظنا في

إشارتنا عن المناهج، فمن المنظور التاريخي نجد أن الولادات الأولى لنظم التعليم الخليجية من حيث الهيكلة والأهداف والبرامج لم تكن يوما محلية الطابع بالقدر الكاف مما يعتبر أحد إشكالات تطويرها بل كانت منسوخة من نظم التعليم العربية في كل من مصر وسوريا والعراق، وأصبحت هذه النظم قوية فقد أخذناها دون وعي وفرضناها على أنفسنا دون تدقيق أو تمحيص بكل ما فيها من إيجابيات وسلبيات. وظلت هذه النظم التعليمية العربية المستوردة تؤثر في نظمنا التعليمية فأفقدتها محليتها وخصوصيتها وأصبحنا نواجه صعوبات جمة في التخلص منها بابتداع نظمنا التعليمية الخاصة ذات الصبغة الخليجية المتوافقة مع تطلعاتنا وتحدياتنا التي هي بالضرورة تختلف عما يواجهه غيرنا.

ما أثر التشابه في نظم التعليم بين دول مجلس التعاون الخليجي على حركة تطوير التعليم؟

يعتبر من الأهمية بمكان طرح مثل هذا السؤال ونحن نبحث في إشكالات تطوير التعليم في دول المجلس خاصة للتعرف على كون التشابه في نظم التعليم جاء لصالح التطوير وهل استفادت منه دول الخليج أم أن هذا التشابه لم يكن ذا جدوى فيما يتعلق بحركة تطوير نظم التعليم؟

في تقديرنا أن دول مجلس التعاون الخليجي أدركت مبكرا في سبعينيات القرن الماضي أن تعاونها في مجالات عديدة ومنها التعليم سوف يضمن تقاربها أكثر خاصة مع توفر الكثير من شروط هذا التقارب جغرافيا وسكانيا ودينياً وثقافياً.

لقد كان مجال التعليم من أكثر المجالات سعيا وراء التقارب الخليجي من خلال آليات عمل واضحة ومحددة كإنشاء مكتب التربية العربي لدول الخليج في العام ١٩٧٥ ومركز البحوث التربوية لدول الخليج فيما بعد وجامعة الخليج العربي في البحرين وغيرها من المراكز المتخصصة. إن إنشاء هذه المؤسسات التعليمية والمراكز المتخصصة، لم تكن فقط لغرض التعاون بين هذه الدول ولكن لإدراك المسئولين للتشابه الكبير بين نظم التعليم بحيث يسهل تعميم المشاريع التطويرية وخاصة إذا جاءت برغبة جماعية وكعمل جماعي.

لقد شجع هذا التشابه بين نظم التعليم المسئولين على تبني مشاريع مشتركة كثيرة لعل أبرزها المناهج المشتركة في الرياضيات والعلوم والتي تم إنجازها وتعميمها على دول المجلس. وقد اختلفت دول المجلس في الالتزام باستخدام المناهج المشتركة فمنها من تراجع عنها مباشرة ومنها من التزم بتطبيقها لسنوات عديدة وفي هذا الصدد كل له أسبابه. ظلت الرغبة في التعاون بين دول المجلس في مجالات تطوير التعليم قائمة فقد أشارت وثيقة التطوير الشامل للتعليم الصادرة عن (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠٠٢، ص ٣٥.٣٤) لما يلي:

.. وقد أقرت الدورة ٢٠ للمجلس الأعلى الخطة المشتركة لتطوير مناهج التعليم حيث تضمنت ٢٠ برنامجا شملت تطوير الأهداف العامة للتعليم بحيث

تتضمن إبراز الروابط المشتركة بين دول المجلس. كذلك شملت الخطة دراسة الوزن المناسب تخصيصه لمختلف المواد الدراسية من حيث الحجم والوقت المخصص لكل منها وتكامل المواد الدراسية المتقاربة. وشملت الخطة المشتركة تنفيذ برامج لتحديد الكفايات العلمية والمهنية للمعلمين في كل مرحلة دراسية.

إلا أن تنفيذ هذه المشاريع لم يتحقق بالصورة المرجوة على الرغم من النوايا الجادة للمسئولين في وزارات التربية والتعليم الخليجية وقد يعود ذلك لأسباب عديدة، ولهذا الغرض قمنا بمراجعة العديد من الوثائق الصادرة عن مكتب التربية العربي لدول الخليج ولم نجد أي وثيقة ترصد ما نفذ من مشاريع تطويرية مشتركة منذ تأليف مناهج الرياضيات والعلوم التي أشرنا إليها سابقا في سبعينيات القرن المنصرم. إن عدم تنفيذ مشاريع تطوير التعليم المشتركة قد يعود للأسباب التالية:

١- أن كل دولة منفردة لها مشاريعها التطويرية الخاصة بها مما يجعل تنفيذها للمشاريع المشتركة يتعارض مع ذلك.

٢- ما تواجهه مشاريع التطوير المشتركة من بطء في إقرارها على مستوى الدول الأعضاء نتيجة لبطء آليات العمل من حين بزوغ فكرة المشروع إلى إحالته للجان المختصة لدراسة جدواه إلى اعتماده بصيغته النهائية.

٣- الضغوط السياسية على التعليم مما يجعل بعض وزارات التربية تتنازل عن بعض المشاريع التطويرية إرضاء لهذه الضغوط وخاصة تلك المتعلقة بالتعاون المشترك (دولة الكويت مثال على ذلك).

٤- عدم توفر التمويل اللازم أو المناسب لمشاريع التطوير المشتركة وخاصة أن هذه المشاريع على الأغلب لا يحسب حسابها عند وضع الميزانيات العامة لوزارات التربية والتعليم في كل دولة على حدة.

إذن ومما نلاحظه من تحليلنا السابق أن التشابه في نظم التعليم بين دول مجلس التعاون الخليجي لم يساهم في تطوير التعليم من خلال المشاريع المشتركة على الرغم من توفر الرغبة لدى المسئولين عن التعليم وقد يكون عامل التشابه هذا مشجعا وليس محفزا بالدرجة الكافية لكي تستفيد منه هذه الدول لدعم العمل التعليمي المشترك والذي كان يمكن أن يوفر أرضية خصبة للتطوير.

السؤال الثاني: ما ضرورة تطوير نظم التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي؟

يتفق كثير من المسئولين التربويين والمتخصصين الأكاديميين والمهتمين بشئون التعليم عامة على أن دول مجلس التعاون الخليجي كمنظومة لديها فرصة ذهبية للنهوض بنظمها التعليمية لتنافس دولا أخرى كان لها السبق في هذا المجال التنموي الهام. إلا أن من يرى ذلك يتساءل عن الأسباب الحقيقية والجوهرية التي تقف عقبة أمام تحقيق ما تصبو إليه دول مجلس التعاون الخليجي. ويبدو أن المعطيات التي بين أيدينا والتي

تجعلنا نطلق على نظمنا التعليمية أوصافا «تشاؤمية» أقلها أنها بعيدة عن الطموحات المتوقعة مقابل تكلفتها الباهظة أو أنها غارقة في تقليديتها في الوقت الذي شهدت فيه كثير من نظم التعليم، تحولات كبيرة في اتجاه ضبط مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها. وتشير في هذا الصدد وثيقة صادرة عن (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠٠٧، ص ٣٠) إلى ضرورة العمل المشترك لتطوير التعليم كما يلي:

وعلى الرغم من كل المشروعات والبرامج يظل التعليم ميدانا رحبا للتطوير والتحديث، والتطوير هو مجال للجدل والنقاش في المجتمعات التي تستهدف التطوير ولعل لنا في اليابان والولايات المتحدة الأمريكية وألمانيا وفرنسا ودول العالم المتقدم علميا أنموذجا في ذلك، فإذا كان بعضهم قد وصف نفسه بأنه في خطر أو أمة معرضة للخطر وبعضهم يعيد النظر في أنظمته ومناهجه التعليمية كلما وجد عجزا في ميزانه التجاري وآخرون يفتشون بين الحين والآخر عن التعليم بحثا عن نقص أو وقوفا على سلبياته في التحديث والتطوير.. فما بالنا نحن وماذا يمكن أن نقول أو نفعل بعد أن صار البون شاسعا بيننا وبين ما ننشده منذ عقود من تنمية وتطور وتحديث.

إن مسألة تطوير نظم التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي لم تعد مجرد خيار تنموي كتلك الخيارات التي يجب أن تطال الخدمات المعيشية لإنسان الخليج عامة بل هو خيار استراتيجي نهائي لا يحتمل التردد أو التباطؤ أو التسويف، ويعود السبب المنطقي لهذا التوجه إلى كون بناء القوة البشرية دعامة التنمية وأساسها لا يمكن لها أن تتحقق دون ضمان تكوينها تكويناً حقيقياً يستند على نظم تعليمية وتدريبية عالية الجودة تشمل التعليم العام والتعليم العالي بأنواعه وتفرعاته.

إن العلاقة المتنامية بين التعليم والتنمية لا شك أنها مثار جدل واسع بدأ ولن ينتهي فكلاهما قائم على الآخر ومعتمد عليه وكلاهما في حاجة إلى الآخر ومستند عليه، فكيف لتنمية اقتصادية وسياسية وإدارية وعلمية وتعليمية أن تقوم في مجتمع تكون نظمه التعليمية الأولية قاصرة؟ وكيف لنظم تعليمية فاعلة أن تقوم في ظل تخلف تنموي قائم؟ ولذلك ليس لدول مجلس التعاون الخليجي من خيار إلا أن تطلق العنان لخيار التنمية المدعم برأس المال البشري الكفؤ الذي يرتكز على القدرات البشرية للإنسان الخليجي.

دعونا ننظر لرأي أحد الباحثين في الشئون التربوية في منطقة الخليج ورؤيته في دور التعليم والتربية في بناء المستقبل وذلك عند البدايات الأولى للنهوض والتغيير في المنطقة: «الحديث عن العلاقة بين التربية واحتمالات التطور المستقبلية في الخليج قضية صعبة. ومصدر الصعوبة هنا هو أن الذين يتصدرون لسبر غور هذه العلاقة أو استكشافها يتوجب عليهم أن يتبينوا ضوابط الحاضر التربوي وحواكمه لأن المستقبل لن يكون إلا بناء فوقيا لحاضر اليوم. فهل نحن نملك سيطرة

ـمن أية درجة كانت ـ على حاضر التعليم في الخليج العربي حتى نتأذن لأنفسنا بالمغامرة بالحديث عن مستقبله؟ وإنسان الخليج.. هذا الذي نريد استقراء مستقبله وما يستطيع التعليم أن يفعله له أو أن يفعله فيه.. هل سيظل هو ذاته بعد عشر سنين من الآن؟». (رضا، ١٩٧٥، ص ١٤٩.

باحث آخر كان شاهدا على تلك المرحلة أيضا وهو يحدد رؤيته لضرورة وأهمية التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي: «... بعد استخراج البترول وتسويقه، اتجهت دول الخليج النفطية إلى قطاع التعليم، تنفق عليه بسخاء فكان أكبر قطاع نال التشجيع والاهتمام، وأخذ يتوسع بنسب مضاعفة في أكثر المجتمعات، وحتى تلك المجتمعات التي لم يتوفر لها فائض مالي كبير وجهت جزءاً لا بأس به من ميزانياتها للإنفاق على التعليم. هذا الاهتمام دافعه في الحقيقة ليس كدافع الاهتمام بقطاعات أخرى كالتصنيع أو الدفاع ـ جاء طارئا مع النفط ـ إنما هو أعمق من ذلك بكثير، فقد كان التعليم أو المتعلم أو الإنسان الذي يعرف الكتابة والقراءة، إنسانا عزيزا على مجتمع الخليج ينظر إليه باحترام.. ويكن لرأيه التقدير». (الرميحي، ١٩٧٥، ص ٨٥).

إن مبادرة تطوير التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي كان لها السبق كما لاحظنا من آراء لبعض الباحثين في الشأن الخليجي، وإن هذا السبق كان وليد الثقافة الخاصة لدى جيل ما قبل النفط في نظرته الإيجابية للفرد المتعلم من جانب، وهو من جانب آخر أي تطوير التعليم يعتبر ضرورة أوجبها الحراك المجتمعي الجديد التي كانت له تبعاته ومن أولوياتها المعلنة إعداد جيل ما بعد اكتشاف النفط ليتولى عملية إدارة التنمية واحتياجاتها المتعددة.

لا أحد يستطيع أن يقلل من جهود حكومات دول المجلس في اتجاه دعم التعليم فموازنات التعليم تضاعفت لأكثر من عشرة أضعاف في العقود الثلاثة الأولى من القرن العشرين، بل أنه في السنوات الأخيرة تجاوز ما تنفقه دول المجلس على التعليم في المتوسط ٦٪ من الدخل القومي السنوي وهذا يزيد عن المعدل العالمي الذي حددته منظمة اليونسكو ب ٤٪. (الحمر، ٢٠٠٢).

وتشير البيانات الحديثة إلى أن حجم الإنفاق على قطاع التعليم في دول الخليج العربي قد وصل إلى ٢٦ مليار دولار أمريكي نتيجة لعائدات النفط العالية ولالتزام دول المنطقة بتطوير نظمها التعليمية. وتشير أيضا إلى أن الإنفاق على التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي سيتجاوز ٣٥ مليار دولار أمريكي عام ٢٠٠٨، وتصدرت دولة الإمارات العربية المتحدة هذا المجال حيث زادت نسبة إنفاقها على قطاع التعليم إلى ما نسبته ١٧٪ من مجمل الإنفاق الحكومي في العام ٢٠٠٦، (مركز دراسات الاقتصاد الرقمي، مدار ٢٠٠٦)، كذلك ارتفع معدل الإنفاق على التعليم في دولة الكويت من حوالي ٧٠٠ مليون دينار عام ٢٠٠٧

إلى حوالي مليار دينار في موازنة ٢٠٠٩/٢٠١٠، أما في مملكة البحرين فقد شهدت ميزانية الدولة المخصصة للتعليم ارتفاعا كبيرا خلال السنوات الخمس الماضية، إذ ارتفعت من ٩٣ مليون دينار في العام ٢٠٠١ إلى ١٥٧ مليون في العام ٢٠٠٦، ووفقا لبعض البيانات المنشورة فإن ميزانية التعليم في المملكة العربية السعودية شهدت زيادة كبيرة خلال السنوات الأخيرة حيث بلغت في العام ٢٠٠٤ /٢٠٠٥ مبلغ ٢٠٩ آلاف مليون ريال، (وزارة التربية والتعليم، قطر، ٢٠٠٢) ووفقا لبعض التقارير استمرت حكومات دول مجلس التعاون الخليج في الإغداق على الخدمات التعليمية ودفع عجلة النمو فيها من خلال مزيد من الاستثمارات في البنى التحتية وتدريب الطاقات البشرية.

لقد كان نتيجة هذا الدعم من قبل الحكومات أن ارتفعت معدلات الطلب على التعليم من الجنسين وسنت قوانين لإلزامية التعليم (قانون رقم ١١ لعام ١٩٦٥ في دولة الكويت) و(قانون رقم ٢٥ في دولة قطر) وبذلك قفز عدد المسجلين في مراحل التعليم العام الثلاث في الدول الست من حوالي ٧٦٥ ألف طالب وطالبة عام ١٩٧٠ إلى أكثر من ٥،٤ مليون طالب وطالبة عام ١٩٩٤، مشروع استشراف مستقبل العمل التربوي في دول الخليج العربية، (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٩٤، ص ٢٢) وتحسنت البنى التحتية للتعليم كإنشاء المباني المدرسية وتجهيزها وأنشئت كليات ومعاهد إعداد المعلمين، وبدء إنتاج مناهج وطنية وبذلك تم الاستغناء عن المناهج المستوردة من الدول العربية. إن هذا يعني أن حركة تطوير التعليم في بداياتها في دول المجلس أخذت بعدا كميا وهو الأمر المتوقع بل من المنطقي أن تتوجه الجهود في المرحلة الأولى هذا الاتجاه كما هو الحال في كثير من دول العالم فليس ثمة اعتراض أن تكون مرحلة التطوير هذه مرحلة كمية إن جاز التعبير. لكن المشكلة في تقديرنا أن يتوقف فهمنا للتطوير عند الجانب الكمي فتصبح «ثقافة التطوير» تعني لنا مجرد إنشاء المدارس القريبة والنائية وتعيين المعلمين وضمان تسجيل التلاميذ واستيعابهم ثم نجاحهم في امتحانات الشهادات ثم انتقالهم إلى التعليم العالي أو سوق العمل الذي في الأغلب دوائر الحكومات.

إن هذا الاهتمام البين في إشاعة ونشر التعليم العام والعمل على تطويره على المستوى الحكومي لاشك أنه يعكس مسألة ضرورة تطوير التعليم على مستوى دول المجلس فليس القصد التعليم من أجل التعليم ولكنه الوعي الآخذ في التنامي بأن الاستثمار الحقيقي هوا لاستثمار في العنصر البشري دعامة التطوير والتقدم. لكن تحقيق هذه الضرورة ليس بالأمر السهل خاصة إذا كان المنظور هو العمل المشترك الذي تحاول دول المجلس أن تحققه من خلال مشاريع التطوير التي يتبناها مكتب التربية العربي بدعم من أعضائه، أو من خلال المشاريع الفردية التي تقوم بها دول المجلس. لكن قبل ذلك دعونا نركز تحديدا على الجوانب التي

نعتقدها تشكل كون تطوير التعليم في دول مجلس التعاون ضرورة، فما هي هذه الجوانب تحديدا؟

١- إن الاستخدام الأمثل لعائدات النفط التي توفرت لدول الخليج تستدعي استخدام جزء منها في تنمية القوى البشرية الوطنية التي يجب أن تحل مكان القوى البشرية الوافدة وليس أمام تحقيق ذلك إلا دعم المؤسسات التعليمية في مستوياتها الدنيا والعليا (المدارس والجامعات) هذا الدعم الذي يجب أن يتعدى توفير التعليم كخدمات اجتماعية إلى جعله أداة لتحسين القدرات والمهارات البشرية وفق احتياجات السوق ومتطلبات التنمية.

٢- إن ضرورة تطوير التعليم في دول المجلس هي أحد مستلزمات مواجهة التحديات المحلية والإقليمية والدولية، فإنسان الخليج لا يعيش في معزل عن هذه التحديات إن كانت سياسية أو دينية عقائدية أو تقنية علمية، وليس من وسيلة لمواجهة هذه التحديات إلا من خلال تعليم فاعل يساهم في الارتقاء بالفرد الخليجي ليجعله في مستوى هذه التحديات.

٣- تنمية الثروات النفطية وحسن إدارتها واستثمار عائداتها وخلق بدائل لها لا يتحقق إلا من خلال العقل الخليجي المبدع الخلاق وهذا العقل لا يمكن تكوينه إلا بالتعليم، فها هو عالم الاقتصاد تيودر شولتز (Schultz,1961)، كما أشار إليه (المسيليم، ٢٠٠٢، ص ٢٨ – ٢٩)، يقول أمام الجمعية الاقتصادية الأمريكية قبل منتصف القرن المنصرم «إن محصلة عملية التعليم أو مخرجاتها تعتبر مصدرا من مصادر الإنتاج بمعنى أن العنصر البشري المتعلم يعتبر رأس مال متكونا يجب استثماره» ويقول: «إن الإنفاق على التعليم يعتبر استثمارا بالمعنى نفسه الذي يفهم فيه الاستثمار في الاقتصاد مع فارق العائد بالطبع».

٤- إن قدرة دول المجلس على مواجهة معوقات التنمية الاجتماعية والسياسية والإدارية والتمويلية لا يمكن مواجهتها أو التغلب عليها إلا بتعليم الأفراد فقد دلت الدراسات على أن للتعليم فوائد جمة، وفي هذا الصدد يشير العالم بابي (Papi, 1964)، كما جاء في (المسيليم، ٢٠٠٢، ص ٥٩)، إلى «أن التعليم يؤدي إلى أن الأفراد الذين تقع عليهم مسؤولية اتخاذ القرارات المصيرية سواء كانت قرارات فنية أو اقتصادية أو سياسية يمتلكون معرفة علمية عميقة وشاملة وسعة أفق وأخلاقا مهنية تحميهم من تجنب الوقوع في أية أخطاء قد تشكل خطورة على سلامة المؤسسة التي هم مسئولون عنها». ويقول بابي أيضاً: «إن التعليم الجيد عبارة عن أداة من شأنها أن تعمل على تحسين المخرجات الكفوءة في شتى قطاعات الإنتاج الصناعي والتجاري والزراعي والتقني وهذا يساهم في التقدم الاجتماعي».

٥- إن الحفاظ على الأمن الاجتماعي لسكان دول المجلس مسئولية مستجدة ونقصد بذلك قدرة هذه الدول على دمج أفراد مجتمعاتها في بوتقة واحدة بعيدا عن التقسيمات العرقية والطائفية وغيرها وقد بينت

تجارب بعض المجتمعات أن مؤسسة التعليم هي أقدر مؤسسات المجتمع على القيام بهذا الدور الهام، ومن هنا يصبح تطوير التعلم ضرورة لا جدال فيها.

إذا دول مجلس التعاون الخليجي تواجه «حالة ضرورة» تطوير نظمها التعليمية بل أن هذه الضرورة تشكل تحديا شرسا فإما أن نكون أو لا نكون، ومما عرضناه في النقاط الخمس السالفة يضعنا في مفترق طرق وعلينا أن نختار بين تعليم الحد الأدنى وتعليم المستقبل. وفي هذا المنحى يشير (الفارس، ١٩٩٨، ص ٢٢) في دراسته مؤشرات النمو الكمية التربوية في ضوء الإسقاطات السكانية والاقتصادية خلال العقدين القادمين لما يلي: «... والتعليم من أهم أدوات تنمية القدرات البشرية، إن لم يكن أهمها جميعا. فالنظام التعليمي موكول به ليس فقط مجابهة ضرورات الحاضر، وإنما أيضا الاستعداد لتحديات المستقبل. فالتعليم هو الطريق لأي نهضة حقيقية، وتقدمه أو تخلفه سيحدد بلا شك تقدم أو تخلف الأمم».

السؤال الثالث: ما الإشكالات الموضوعية التي تقف في وجه تطوير نظم التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي؟

ما سنطرحه من تحليل ونحن نحاول معالجة السؤال الثالث من أسئلة الدراسة ينطلق مما عرضناه من تحليل في السؤالين السابقين، حيث ركزنا على التشابه البنيوي بين نظم التعليم الخليجية من جانب وعلى ضرورة تطوير وإصلاح هذه النظم. ولئن كان البحث في مقومات التطوير ضروريا فإن التوقف عند مكامن الخلل والضعف تبدو لازمة بفعل ضرورة الإصلاح والحاجة إليه. وفي هذا الصدد تشير وثيقة لجنة خبراء إعداد الخطة المستقبلية للتعليم في دول الخليج (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٩٤، ص ١٢) لما يلي:

«.. أما السبيل الثاني للإصلاح فهو التركيز على ما نراه عيوبا أو أدواء في التعليم بنظمه الحالية نود أن تواجهها الخطة المستقبلية وأن تبنى أهدافها ومشروعاتها للتخلص منها. وعلى الرغم من أن هذا لا يقل صعوبة عن تحديد الأهداف المنشودة إلا أننا قد نستطيع أن نتفق بشكل عام على أن الأدواء التي نلاحظها جميعا وتعانيها نظمنا التعليمية بشكل عام يمكن أن تتلخص قضاياها العامة في الجوانب التالية:

- كون التعليم بمناهجه وكتبه الدراسية وإعداد معلميه ما زال منفصلا، أو غير ملاحق للتطور العلمي والمعرفي في المجالات المختلفة وأن علينا جهدا كبيرا في أن يصبح تعليمنا وأولادنا ومدرسونا معاصرين وعلى وعي بما يجري في عالم العلم والمعرفة.

- كون طرق التدريس مازالت معتمدة إلى حد كبير على التلقين والحفظ وليس على تنمية التفكير وتدريب الطلبة على الإبداع والمشاركة في التطور العلمي.

- كون التعليم بنظمه مازال منفصلا إلى حد بعيد عن احتياجات المجتمع وعن خططه التنموية وعن فهم البيئة التي نعيش فيها والمحافظة عليها».

ولقد أوصى (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٩٨، ص٧٤) في تقريره عن مشروع استشراف مستقبل العمل التربوي في دول الخليج العربية بما يلي: «... إلا أنه يتم النظر إليها (أي الخدمات التعليمية) بدرجة متزايدة على أنها واحدة من أنشطة عديدة تلقى دعم الدولة. ولذا يجب بذل الجهود من أجل تخفيف حدة الطابع البيروقراطي فيها وإمدادها بمزيد من الكفاءة: كفاءة الأداء والكفاءة في تخصيص الموارد». ويوصي التقرير أيضاً بإعادة صياغة النظام التعليمي في دول المنطقة حتى يتمكن المواطنون من تحصيل مهارات ذات معايير مرتفعة. فقد نجحت دول الخليج في نشر التعليم وتعميمه ليشمل كافة المراحل ولكل الجنسين، إلا أن المرحلة القادمة تتطلب التركيز على التطور النوعي.

ويشير (الكثيري، ١٩٩٨، ص ١٤) إلى بعض الاختلالات التي تواجه نظم التعليم في دول الخليج وذلك في ندوة استشراف مستقبل العمل التربوي في الدول الأعضاء والتي عقدت في المنامة، على النحو التالي:

المناهج لا زالت استجابتها لحاجات الفرد والمجتمع محدودة جداً. كما أن مخرجات التعليم لا تستجيب لاحتياجات التنمية وسوق العمل. محتوى المناهج ضخم وهي تركز على طرائق التدريس التقليدية، والمدرسة لا تزال تركز على إعطاء المعلومات واهتمامها بمهارات الحوار والمناقشة قليل. ولا تعطي الكتب الاهتمام الكافي في تنمية القدرة القرائية وتجديد المهارات الأساسية في الرياضيات والعلوم الكونية وغيرها من فروع المعرفة. مدارسنا لا تمكن المناهج من تنمية الإبداع والابتكار ولا كيفية التوصل إلى الاستنتاجات وإصدار الأحكام. ولا تطوع مدارسنا التقنية لخدمة المجتمع ولا تدرب الطلبة على الاستفادة من المعلوماتية.

وقد انتهت دراسة بعنوان نحو شراكة فاعلة للقطاع الخاص في مجال التعليم في دول الخليج العربية قدمت إلى ندوة التربويين والاقتصاديين وتحديات المستقبل التي عقدت في دولة قطر في العام ٢٠٠٢، انتهت لما يلي:

.. وعلى الرغم من هذه الجهود فقد ظلت مطالب التوسع الكمي تطغى على مطالب التجويد النوعي وانصرف معظم الإنفاق على التعليم إلى استيعاب الكم على حساب النوع، الأمر الذي أدى إلى انخفاض مستوى مخرجات التعليم وعدم ملاءمتها لحاجات التنمية، كما أدى أيضا إلى انخفاض الكفاءة الداخلية للتعليم عن طريق الرسوب والتسرب، وإلى الارتفاع حتى في تكاليف التوسع الكمي نفسه نتيجة للهدر الذي يولد هبوط المستوى النوعي. (ندوة التربويين والاقتصاديين – قطر، ٢٠٠٢، ص ٧ – ٨).

وفي دراسة حول تمويل التعليم بالدول الخليجية، يشير (الحمر، ٢٠٠٢، ص ١٠ – ١١) إلى أن إشكالية النظم التعليمية تنحصر في أربعة

عوامل وهي:

- القرار السياسي أو غياب الإرادة السياسية التي تعتمد التعليم أو بالأحرى التعلم، بل الأفضل العملية التربوية بما في ذلك التدريب عملية مجتمعية متكاملة تشريعا وتنفيذا ومتابعة وتقويماً.

ـ ضعف القيادة الإدارية التربوية ذات الكفاءة المتطورة لوضع الخطط وإيضاح الرؤيا واعتماد الممارسات الديمقراطية السليمة وتطبيق عمل الفريق أو الفرق المتعددة الملتزمة بأهداف موحدة ومواكبة المستجدات في مفهوم التنمية البشرية أولاً.

- تغييب دور المعلمة /المعلم في المشاركة أولا في التخطيط التربوي وبحوثه وحرية إدخال المستجدات في العملية التربوية مع مراعاة رفع مستواه الاجتماعي فالاقتصادي بالإضافة إلى مساهمته في الإدارة المدرسية الذاتية والتي تمكنه من تطبيق أساليب التقويم بعدالة.

ـ حرية الإبداع عامة وفي مجال التنمية التربوية خاصة، لأن حرية الإبداع كما زكاها المرحوم محمد الغزالي هي أعلى مراتب حقوق الإنسان. وليس المقصود هنا القفز إلى مرحلة الابتكار، بل توفير مساحة من الحرية لحسن التصرف فالتمييز بحكمة وحصافة.

وتتفق (الياسين، ٢٠٠٧) و(الياسين، ٢٠٠٨) مع ما طرحه (الحمر، ٢٠٠٢) حول غياب دور المعلمة الفاعل في تطوير الأداء التربوي وذلك لما تواجهه المعلمة من تحديات مهنية تحتاج إلى معالجات حتى يتسنى لها إضفاء فكر تربوي نابع من خبراتها الميدانية.

كما أن العلاقة بين الموجهة الفنية والمعلمة تحتاج إلى تطوير حيث إن ما تمارسه الموجهات الفنيات من دور يعتبر ناقدا أكثر منه تطويريا وبالتالي يحد ذلك من حريتها وإبداعها التدريسي. كما أن تدني المكانة الاجتماعية للمعلمة بصورة خاصة والتعليم كمهنة بصورة عامة يضعف ممارسات المعلمة المهنية بل ويهمش دورها التطويري.

في ورقة بعنوان «متطلبات إصلاح وتطوير التعليم» مقدمة لندوة تطوير التعليم بدول مجلس التعاون يحدد (العبد الله، ٢٠٠٦، ص ٤ — ٦) أهم المعوقات والمشكلات الداخلية التي تواجه التربية بدول مجلس التعاون على النحو التالي:

ــ عدم النظر إلى التربية كميدان من ميادين الإصلاح التربوي وفق إستراتيجية محكمة، وانشغال القياديين في وزارات التربية والتعليم بعمليات التسيير الروتينية وبالقضايا التنفيذية اليومية والتعامل مع مشكلات النظام التربوي بطريقة ردود الفعل والحفاظ على إرث النظام التقليدي وعدم إعطاء أهمية للمستقبل.

ــ المبالغة في المركزية الشديدة والبيروقراطية المفرطة وضعف التواصل والتنسيق الإداري، كل ذلك أدى إلى تعطيل كثير من الأعمال وأضاع جهود الوحدات الإدارية والمؤسسات التعليمية.

ـ لم تستجب أغلب المناهج لحاجات المجتمع الخليجي الآنية والمستقبلية، وذلك بسبب استمرار

التمسك بالخاصية التقليدية للمناهج وعدم مراعاة التطورات التي تمت في مفهوم المهارة في عملية تطوير المناهج، فلم تتغير مضامين المناهج وإنما أضيف للبناء السابق قضايا جديدة مما أدى إلى ضخامة محتوى مضامين المناهج وتكدسها بالمعلومات الكثيفة المتداخلة.

وتشير (الياسين، ٢٠٠٨) في دراستها «مصادر التحديات المهنية لمعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في المرحلة الثانوية في دولة الكويت» إلي أن ضخامة المنهج يعتبر عنصرا هاما من ضمن عناصر محور «التحديات المهنية» والذي يعيق من جانبه قدرة المعلم على تطوير أدائه الصفي من جهة، وإشراك الطلبة الفعال في التفاعل الصفي.

وأخيرا، في العام ٢٠٠٧ تشير وثيقة أخرى لمكتب التربية العربي إلى التحديات التي تواجه أنظمة التعليم والتي من أبرزها ما وصف بالتحدي الداخلي والمتمثل بما يلي:

ـ انخفاض مستوى الكفاءة والفعالية للنظم التعليمية والازدياد المتصاعد في كلفة الإنفاق عليها.

ـ عجز القدرة الاستيعابية للأنظمة التعليمية عن توفير الفرص والبرامج التعليمية بالقدر والمستوى المناسبين لكافة أبناء الخليج.

ـ الحاجة إلى الارتقاء بجودة التعليم والعملية التعليمية القادرة على بناء أجيال تمتلك الكفايات والمهارات الحياتية اللازمة بما يمكنها من المنافسة العالمية بكل ثقة واقتدار.

ـ تدني المستوى المهني للقيادات التربوية وشاغلي الوظائف التعليمية.

ـ محدودية الاستخدام الأمثل لتقنية المعلومات والاتصالات.

ـ الحاجة إلى المواءمة بين مخرجات التعليم وسوق العمل.

ـ ضعف المشاركة المجتمعية في دعم برامج وأنشطة وفعاليات المؤسسات التعليمية.

(مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠٠٧، ص ٢٠).

تحديد الإشكالات

«استنتاجات عامة»

إن ما استعرضناه من نتائج دراسات سابقة حول الإشكالات أو المعوقات التي تواجهها نظم التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي إضافة إلى ما توفر لدينا من معلومات وبيانات ذات صلة مباشرة بمدخلات ونواتج هذه النظم نستطيع أن نحدد مجموعة من الإشكالات الموضوعية التي تقف حائلا دون تحقيق الأهداف المتوخاة.

١ - كون التعليم العام النظامي في دول المجلس منغلقاً:

التعليم النظامي وسيلة الدولة للانفتاح ولتحسين المهارات والقدرات الفردية ولإحداث التغيرات المجتمعية الإيجابية بأشكالها وأنماطها، هذا الأمر لا خلاف عليه

بل هو محل اتفاق يسود حاليا جميع المجتمعات البشرية مهما اختلفت تنوعاتها. فهل استطاعت نظم التعليم في المجتمعات الخليجية أن تكون وسيلة وأداة لمثل هذه التحولات؟ نلاحظ أن الدراسات النقدية التي أشرنا إليها تضع نظم التعليم في دول الخليج في كفة البعد عن الانفتاح مما يسهل وصفها بالتقليدية أو أنه تعليم مازال منفصلا أو غير ملاحق للتطور العلمي والمعرفي، أو أن مدارسنا لا تمكن المناهج من تنمية الإبداع ولا كيفية الاستنتاجات وإصدار الأحكام أو أن مدارسنا لا توفر مساحة من الحرية لحسن التصرف والتميز. (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٩٨؛ الكثيري، ١٩٩٨؛ الحمر، ٢٠٠٢).

إن تعليما نظاميا هكذا يمكن وصفه على الرغم من تكلفته الباهظة (٣٥ مليار دولار في عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦) بمعنى أنه يمكن وصفه أيضا أنه تعليم منغلق وليس منفتحا وقد تكون هناك مؤشرات عدة على الانغلاق يمكن تحديدها كما يلي:

ـ اعتبار المدرسة وحدة إدارية تابعة لوحدات أكبر وتجريدها من حقها في أن تكون وحدة مستقلة تتمتع بمساحة من الحرية الإدارية والمالية. إن هذا من شأنه تقليص الدور الإبداعي للمعلمين وللإدارة المدرسية.

ـ تعدد المستويات الرقابية على أعمال المعلمين داخل المدرسة الواحدة وتركيز دورهم في تنفيذ التعليمات والأوامر ومساءلتهم عند التقصير في تتبع ما يرسم لهم حرفيا. إن هذا من شأنه خلق نمط من المعلمين التقليديين الذين يرون أدوارهم في إطاعة التعليمات والأوامر وتلقين المعلومات واسترجاعها من التلاميذ عن طريق الامتحانات.

ـ عزل المدرسة عن محيطها العام وتسويرها خوفا عليها من التأثيرات السلبية مما جعل المدارس بعيدة في تلمس احتياجات المتعلمين غير قادرة على اللحاق بالمتغيرات الحادثة في البيئة من حولها.

ـ التزام مناهج التعليم الحكومية في عمومها بالكتاب المدرسي التقليدي واعتباره أساس عملية التعليم والتعلم إن هذا من شأنه تقليل الاعتماد على مصادر المعرفة الأخرى كالوسائل التكنولوجية الحديثة وتقليل الاعتماد على التعلم التجريبي في المختبرات والأعمال الميدانية خارج المدرسة.

ـ اعتماد مبدأ اجتياز الامتحانات بنجاح أساسا لتقييم كفاءة التلاميذ دون الأخذ في الاعتبار أهمية تعدد أدوات التقييم وتنوعها، وقد يعود السبب في ذلك إلى خوف المدارس من تجريب الجديد أو فقدان المعيار السهل لترفيع التلاميذ أو تخرجهم بنجاح.

٢- الاعتماد المتزايد على المعلمين الوافدين:

قد يكون هذا أحد المعوقات التي تجعل التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي لا يصب في الهوية الوطنية لهذه الدول تحديدا، بمعنى أن التلاميذ الخليجيين في التعليم العام يتعاملون مع خليط من المعلمين الوافدين تشكل بينهم النسبة الأقل المعلمون

الوطنيون، على سبيل المثال: يوجد في مدارس دول الخليج معلمون من مصر وسوريا والعراق وفلسطين والأردن وتونس والمغرب والسودان وموريتانيا وغيرها ويشكل المعلمون الوافدون في معظم دول الخليج النسبة الأكبر من مجموع المعلمين (الكويت ٤٠٪ مواطنون ٦٠٪غير مواطنين، الإمارات ١٠٪ مواطنون ٩٠٪ غير مواطنين، قطر ٣٠٪ مواطنون ٧٠٪ غير مواطنين) وتشذ عن ذلك عمان حيث يشكل المعلمون المواطنون النسبة الأكبر بحدود ٧٠٪.

لقد اضطرت نظم التعليم في دول الخليج إلى الاعتماد المتزايد على المعلمين الوافدين وذلك لأسباب عديدة منها زيادة الطلب على التعليم نتيجة للزيادة الطبيعية في السكان ونتيجة للسياسات السكانية الخاطئة كتسهيل الهجرة والتجنيس العشوائي، ومنها أيضا بطء الإقبال على مهنة التعليم من قبل المواطنين الخليجيين لتدني المرتبات وتدني النظرة الاجتماعية للمهنة. ويشكل الاعتماد على المعلمين الوافدين خطورة على تنفيذ المشاريع التعليمية وتحقيق المدارس لأهدافها، وقد يعود السبب في ذلك لما يلي:

ـ قصور برامج إعداد المعلمين عند معظم الدول العربية وذلك لقصور الإمكانيات وقدم برامج الإعداد.

ـ اختلاف اللهجات بين المعلمين والتلاميذ مما يصعب لغة التواصل بينهم ويقلل من التأثير الإيجابي على اعتبار أن المعلم قدوة لتلاميذه.

ـ غياب الحس الوطني الخليجي لدى معظم المعلمين الوافدين وأثر ذلك على بعض القيم الاجتماعية الهامة كقيمة المواطنة.

ـ نشر بعض القيم المغلوطة التي يمكن أن يأتي بها بعض المعلمين الوافدين.

ـ عدم قدرة معظم المعلمين الوافدين على التنمية الذاتية لقدراتهم التدريسية عن طريق التدريب والاطلاع وذلك لانشغال معظمهم بالعمل خارج الدوام المدرسي أو بالدروس الخصوصية.

٣- الإنفاق غير المتوازن على التعليم:

بينا في مناقشة السؤال الثاني من أسئلة الدراسة أن دول مجلس التعاون الخليجي تعتبر من الدول ذات الإنفاق العالي على نظمها التعليمية (حوالي ٣٥مليار دولار في عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦) وقد أشرنا إلى أن هناك توقعات أن تتسارع عجلة الإنفاق الحكومي على التعليم لتصل إلى أكثر من ٥٠ مليار دولار أمريكي بحلول عام ٢٠١٥ ويبدو أنه في ظل سياسة الإنفاق الحالية التي مهدت إليها قوانين مجانية التعليم المطلقة في دول الخليج لن تكون في مصلحة التعليم هذا إذا تأثرت أسعار النفط بأي تقلبات دراماتيكية قد يفرضها واقع السوق العالمي. وتتضح مشكلة الإنفاق الحالية ليس في توفير الموارد المالية ولكن في عدم التوازن بين ما ينفق على المرتبات وما ينفق على العملية التعليمية في المدارس، فإذا كانت حصة الإنفاق الأولى كبيرة وباهظة فإن حصة الإنفاق الثانية قليلة وشحيحة وهنا تبدو المعضلة. وتشير معظم موازنات الإنفاق التعليمي

في الدول الست إلى أن ما ينفق على المرتبات يزيد عن ٩٠٪ من الإنفاق الكلي وهذا يعني أن ما يتم رصده من أموال هو ميزانيات مرتبات وليس ميزانيات تطوير تعليمي يأخذ في الاعتبار تدريب المعلمين، توفير التكنولوجيا، دعم مصادر التعلم، توفير المختبرات وتوفير مستلزمات التربية البدنية والفنية والموسيقية وغيرها. وتلخيصا يمكن أن ننظر إلى سياسات الإنفاق على التعليم في دول المجلس من المنظور التالي:

ـ إنه إنفاق لا يتوجه إلى تحقيق تعليم متميز بالقدر الذي هو يعتبر إنفاقا على مرتبات قوة العمل من معلمين وموظفين.

ـ إن تكلفة التعليم والتي وحدتها تكلفة الطالب الواحد وعلى الرغم من ارتفاعها في جميع دول المجلس فهي لا تعكس الحقيقة أي نصيب الطالب الواحد من البرامج والمشاريع التعليمية والتربوية.

ـ إن سياسة الإنفاق الحالية تحد كثيرا من تنفيذ مشاريع التطوير حيث يصطدم ذلك بشح الميزانيات أو يؤجل إلى ميزانيات قادمة مما يعني تعطيلا لمشاريع التطوير.

ـ لا بد من الفصل بين ميزانية الإنفاق على قوة العمل وميزانية التطوير والاحتياجات التعليمية، حتى نتبين مقدار ما ننفقه فعليا على العمل المدرسي فيساعدنا ذلك حتما نحو الدفع في اتجاه التطوير الفعلي.

٤ــ بيروقراطية الأجهزة الإدارية:

تتبنى دول مجلس التعاون الخليجي في إدارة نظم التعليم نمطا إداريا متقاربا إلى حد كبير يعتمد على المركزية المحسنة، ويقصد بذلك أنه بجانب سيطرة الجهاز المركزي لوزارات التربية والتعليم على القرار التعليمي تم استحداث أجهزة معاونة (مناطق تعليمية) تنفيذية الطابع تقوم في الأساس على الإشراف المباشر لتنفيذ سياسات التعليم وفق التقسيم الجغرافي لانتشار المدارس.

وتعتبر المدارس وفق هذا التنظيم الوحدات الأضعف من حيث تبعيتها لأجهزة أكبر، ومن حيث عدم مساهمتها في صنع القرارات التعليمية حتى اليسير منها والذي يخص تنظيم العمل اليومي. وعلى الرغم من أن ظاهر هذا النمط الإداري يعطي انطباعا بالتحديث أو التجديد إلا أن المضمون ظل يواجه إشكالات إدارية يمكن أن نجملها بما يلي:

ـ عدم مهنية غالبية القيادات نتيجة قصور معايير الاختيار والتدريب أثناء العمل.

ــ قدم التنظيمات الإدارية وتعدد الوحدات الإدارية رأسيا وأفقيا.

ـ بطء قنوات الاتصال واستخدام أساليب إدارية تقليدية.

ــ تكدس الموظفين في الإدارات المدرسية وفي المناطق التعليمية وزيادتهم عن الحاجة مما أوجد بطالة مقنعة.

ـ تفويت الفرصة أمام المدارس للنمو كوحدات إدارية تتمتع بالاستقلالية المالية والإدارية.

٥- تقليدية المناهج وفقر البيئة التعليمية التعلمية:

قد يكون تمسك نظم التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي بالخاصية التقليدية للمناهج أحد معوقات التطوير الحاسمة والتي تتطلب الوقوف عندها بحثا عن الأسباب والتداعيات. «لم تستجب أغلب المناهج لحاجات المجتمع الخليجي الآنية والمستقبلية، وذلك بسبب استمرار التمسك بالخاصية التقليدية للمناهج». (العبد الله، ٢٠٠٦، ص ٦). أما فيما يتعلق بالأسباب فقد وسمت عملية بناء المناهج الخليجية بالمنظور العربي لمفهوم المنهج المدرسي القائم على حفظ المعلومات واسترجاعها عن طريق الامتحانات مما أدى إلى تركيز مفهوم المنهج بالكتاب المدرسي الذي صار هو البدء والمنتهى في مسألة التعليم برمتها حيث لا يمكن تصور تعليم بلا كتب مدرسية، وإن شذت بعض المحاولات للتمرد على هذه القاعدة من خلال استخدام تكنولوجيا التعليم، إلا أنه في الغالب يبقى الكتاب المدرسي سيد الموقف دائما. وقد يكون من الأسباب أيضا استسهال هذا النمط من التعليم فإدارات المناهج في وزارات التربية والتعليم الخليجية اعتادت أن يكون مجمل دورها بناء المناهج وفق آلية التأليف من خلال اللجان ثم طباعة الكتب من خلال شركات الطباعة المحلية، أو في بعض الأحيان اللجوء إلى دور النشر العربية أو الأجنبية. كذلك قد يكون الاعتماد على المنهج التقليدي مناسبا أكثر لأدوات التقييم التقليدية مثل الامتحانات التي تقيس التحصيل المعلوماتي، وهذا بمجمله دور يفضله المعلمون والموجهون وقياديو التعليم فهو يسهل عليهم عملية ترفيع التلاميذ من مستوى إلى آخر. إن هذا التوجه المتشدد في الاعتماد على المنهج القائم على الكتاب المدرسي كان سببا في ضخامة المعلومات وكبر حجم الحقيبة المدرسية دون اعتبار للتوجهات الحديثة الداعية إلى اعتماد المنهج القائم على إكساب المهارات وجعل المدرسة مصدرا للتعلم عن طريق إثراء بيئتها الداخلية. إن تمسك نظم التعليم الخليجية بالمنهج التقليدي لا شك يطرح تساؤلا هاما حول التكلفة الباهظة للتعليم والتي أشرنا إليها سابقاً.

توصيات الدراسة
«بدائل الإصلاح»

حاولت الدراسة أن تركز على إشكالات تطوير نظم التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي وذلك انطلاقا من قناعة الباحثين بأن تحديد الإشكالات مدخل مهم لاقتراح سبل التطوير وطرح البدائل. وعليه توصي الدراسة بما يلي:

١- أن تولي دول مجلس التعاون الخليجي تطوير رآها لوظيفة التعليم في مجتمعاتها الناهضة، فعليها أن تحدد أي نوع من التعليم تريد وفي أي اتجاه؟ إن ذلك سوف يساهم في توجيه موارد التعليم النظامي الوجهة الصحيحة فيحقق التعليم مراده ولا يكون عبئا على التنمية بشتى مجالاتها. مثلا، يمكن أن تحدد الرؤية

بالتحول نحو مجتمع الاكتفاء الصناعي، أو نحو مجتمع المركز المالي، وهنا يجب أن توجه نظم التعليم لتحقيق هذه الرؤية، فينعكس ذلك في المناهج والبرامج والمناشط التعليمية في جميع مراحل التعليم العام والجامعي.

٢- يجب العمل على دعم الاتجاه نحو اللامركزية في إدارة وتنظيم التعليم العام في دول المجلس وهذا يتطلب تنازل المستوى المركزي (وزارات التربية والتعليم) عن بعض صلاحياتها إلى المناطق المحلية والمدارس من مثل: اختيار المناهج والكتب والمواد الدراسية وتعيين المعلمين وتدريبهم وترقياتهم والإشراف على التمويل والإنفاق التعليمي وتنظيم اليوم المدرسي وتوجيه المعلمين وتقويم أدائهم وغير ذلك.

٣- لا بد من البحث عن صيغة مناسبة لجعل المدرسة وحدة إدارية تتمتع بدرجة كافية من الاستقلال تعمل بحرية وانفتاح في تنفيذ مشاريعها وأنشطتها التعليمية دون الحاجة إلى رقابة الأجهزة المركزية بصورتها الحالية. إن المدارس الحرة والمنفتحة دعامة أساسية لإعمال العقل وتنمية الإبداع والابتكار. ويمكن الأخذ بتجربة مدارس الإدارة الذاتية مثلا، حيث توكل مهام كثيرة للإدارة المدرسية منها اختيار المناهج وتعيين المعلمين وإعداد أدوات التقويم وغيرها.

٤- لابد من عمل جاد في اتجاه الاعتماد الكلي على المعلمين الوطنيين وذلك لضمان كفاءة أكبر لمخرجات التعليم الحكومي، فأي تعليم لا يقوم به مواطنوه يعتبر تعليما ناقص الهوية إن جاز التعبير. ولذلك على دول مجلس التعاون الخليجي أن تسن تشريعات جديدة تشجع انخراط مواطنيها في سلك التعليم من مثل: قوانين التمهين وقوانين حماية حقوق المعلمين وقوانين زيادة المرتبات والحوافز والعمل على توحيدها بين دول المجلس. إضافة إلى تطوير برامج إعداد المعلمين في الكليات الجامعية الخليجية. إن هذا يتطلب اعتماد خطة وطنية خليجية لتشجيع الشباب على الإقبال على كليات المعلمين، ويمكن أن تعمل هذه الخطة في اتجاهين:

الأول: استخدام وسائل الإعلام لتبيان أهمية الانخراط في مهنة التعليم من قبل الشباب الخليجي، كذلك لتحسين صورة المعلم في المجتمعات الخليجية.

الثاني: تشكيل لجنة مركزية تمثل فيها جميع دول الخليج العربية لتعزيز امتيازات مهنة التعليم وتنويعها، والعمل على تيسير انتقال المعلمين للعمل بين دول الخليج.

٥- لا بد من مراجعة سياسات الإنفاق الحالية على التعليم العام في دول المجلس من حيث توازنها بين ما ينفق على المرتبات والأجور وما ينفق على العملية التعليمية في المدارس من مناهج وأنشطة تعليمية وأجهزة ومعدات وتدريب وغيرها. إن سياسة الإنفاق الحالية لا تأخذ في الاعتبار أهمية هذا التوازن حيث تستحوذ المرتبات فقط على أكثر من ٩٠٪ من الميزانيات كما بينا. جانب آخر يتطلب مراجعة سياسات الإنفاق

الحالية مرتبط بإطلاق مجانية التعليم دون تقييدها خاصة مع زيادة الطلب على التعليم الحكومي والتضخم الحاصل في الميزانيات المخصصة للتعليم عاما تلو الآخر، وهذا يستدعي سن تشريعات تجيز للدولة تحصيل بعض الرسوم من أولياء الأمور وفتح الباب لمساهمة القطاع الخاص في دعم وتمويل المدارس مقابل بعض الخدمات.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

باوديل، ت. «تجربة تقييم التعليم في بوتان: بعض النظريات على التجربة». ترجمة: بهجت عبدالفتاح عبده. *مجلة مستقبليات*، المجلد ٣٥، العدد (١)، (٢٠٠٥م)، ص ٥٣ — ٧٠.

البنك الدولي. *التنمية البشرية*. عام ٢٠٠٤ — ٢٠٠٥م.

الحمر، عبدالملك. «حول إشكالية تمويل التعليم بالدول الخليجية». ورقة مقدمة إلى *ندوة التربويين والاقتصاديين وتحديات المستقبل*. المنعقدة بالدوحة، بدولة قطر ٦ — ٧ مايو، (٢٠٠٢م).

دستور دولة قطر. ٢٠٠٠م.

دستور سلطنة عمان. ١٩٩٦م.

رضا، محمد. *التربية والتبدل الاجتماعي في الكويت والخليج العربي*. دولة الكويت: وكالة المطبوعات، ١٩٧٥م.

الرميحي، محمد. *البترول والتغير الاجتماعي*. الكويت: مؤسسة الوحدة للنشر والتوزيع، ١٩٧٥م.

العبد الله، إبراهيم. «متطلبات إصلاح وتطوير التعليم بدول مجلس التعاون الخليجي». ورقة مقدمة *لندوة تطوير التعليم بدول مجلس التعاون*. الأمانة العامة لمجلس التعاون لدول الخليج العربية، (٢٠٠٦م).

عكاري، عبدالجليل. «الإصلاح التعليمي التونسي: من الكم إلى الكيف والحاجة إلى المراقبة والتقدير». *مجلة مستقبليات*. المجلد ٣٥، العدد (١)، (٢٠٠٥م)، ص ٧١ — ٨٩.

الفارس، عبد الرزاق. *مؤشرات النمو الكمية التربوية في ضوء الإسقاطات السكانية والاقتصادية خلال العقدين القادمين في الدول الأعضاء*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج: مشروع استشراف مستقبل العمل التربوي في دول الخليج العربية، ١٩٩٨م.

القرني، علي. «إطلالة على جهود مكتب التربية العربي لدول الخليج الدعم النهوض بالتعليم وتطويره». ورقة مقدمة إلى *المائدة المستديرة المنعقدة في الأمانة العامة لدول العربية*. القاهرة، (٢٠٠٧م).

الكثيري، راشد. *الاتجاهات العامة للتربية والتعليم في الدول الأعضاء*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج. مشروع استشراف مستقبل العمل التربوي في دول الخليج العربية، ١٩٩٨م.

مجلس الأمة. *وثيقة دستور دولة الكويت*. دولة الكويت: مطبوعات مجلس الأمة، ١٩٦٢م.

مركز المعلومات الإحصائية والتوثيق التربوي. *تطور التعليم في المملكة العربية السعودية*. وزارة المعارف، ١٩٩٦م.

مركز دراسات الاقتصاد الرقمي، مدار. ٢٠٠٦م.

المسيليم، محمد. «الإدارة المدرسية في الكويت الواقع والمشكلات». *مجلة التربية*. وزارة التربية، الكويت، (١٩٩٤م)، ص ٩٢-٩٧.

__________، *اقتصاديات التعليم واستثمار العنصر البشري*. دولة الكويت، د.ن، ٢٠٠٢م.

مكتب التربية العربي لدول الخليج. *إطلالة على جهود مكتب التربية العربي لدول الخليج لدعم النهوض بالتعليم وتطويره*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠٠٧م.

__________، *تطور التعليم في دول الخليج العربية*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٨م.

__________، *مشروع تطوير التعليم في الدول الأعضاء*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠٠٦م.

__________، *ندوة استشراف مستقبل العمل التربوي في الدول الأعضاء*. المنامة – مملكة البحرين، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٩٨م.

__________، *وثيقة استشراف مستقبل العمل التربوي*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠٠٠م.

__________، *وثيقة التطوير الشامل للتعليم*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠٠٢م.

__________، *وثيقة لجنة خبراء إعداد الخطة المستقبلية للتعليم في دول الخليج العربية*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٩٤م.

وزارة التربية والتعليم بدولة قطر. «نحو شراكة فاعلة للقطاع الخاص في مجال التعليم في دولة الخليج العربية». دراسة مقدمة إلى *ندوة التربويين والاقتصاديين وتحديات المستقبل*. ٦ – ٧ مايو، دولة قطر، (٢٠٠٢م).

وزارة التربية. *التقرير الختامي لتقويم النظام التربوي في دولة الكويت*. ١٩٨٧م.

الياسين، وفاء. «إدراك معلمي اللغة الإنجليزية للدور المهني للتوجيه الفني في مدارس المرحلة المتوسطة في الكويت». *المجلة التربوية*. العدد ٨٤، المجلد (٢١)، (٢٠٠٧م)، ص ١١ – ٤٤. (باللغة الإنجليزية).

__________، «مصادر التحديات المهنية لمعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في المرحلة الثانوية بدولة الكويت». *مجلة دراسات الخليج والجزيرة*

العربية. السنة ٣٤، العدد ١٢٨، (٢٠٠٨م)، ص ١١ – ٤٥. (باللغة الإنجليزية).

________، *تطوير مهارتي الاستماع والمحادثة تفاعليا للغة الإنجليزية كلغة أجنبية في المرحلة الابتدائية: الإمكانيات والمعوقات*. رسالة دكتوراه غير منشورة – باللغة الإنجليزية، ٢٠٠٢م.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Embassy of the State of Kuwait's Cultural Division. President George W. Buch Program: No child left behind. 1991.

Hedley, B. Creating the future school. Routledge Falmer London and New York .2001

Hill. P. & Harvey, J. (eds). Making school reform work: new partnership. Washington DC: Brookings Institution Press, 2004.

Troen, V. & Boles, K. Who's teaching your children. Yale University Press, 2003.

Public Education Systems in the Countries of the Gulf Cooperation Council: Frameworks and Development Problems A Critical Perspective

*** Mohammad Al – Musaileem; ** Wafaa Al – Yaseen**
**Associate Professor, Dept. of Adm. & Educational Planning, College of Education, Kuwait University*
Kuwait, State of Kuwait, p.o box: 13281, Postal Code:71953
E – mail: Almusaileem_50@hotmail.com
***Associate Professor, Dept. of Curriculum & Instruction, College of Education, Kuwait University*
Kuwait, State of Kuwait, p.o box: 13281, Postal Code:71953
E – mail: drwafaasalem@yahoo.co.uk
(Received 29/12/1430H; accepted for publication 9/11/1431H.)

Key Words: Education Systems, Development Problems, Educational Reform, Development Alternatives.
Abstract: There is an increasing interest of the GCC countries in their education systems, as they become aware of the importance of human resource development through building schools and the completion of the requirements of its infrastructure. However, these systems are faced with some subjective problems and challenges which this study attempts to identify.

This study is based on a descriptive analytical methodology which means describing the phenomenon and trying to analyze it by relying on the provided studies, reports, information and statistical data related to the subject of the study. In so doing, the researchers will answer the following questions of the study:

1) What is the objective degree of similarity between the education systems in the countries of the Gulf Cooperation Council?
2) What is the need to develop the education systems in the GCC?
3) What are the substantive dilemmas that stand in the face of the development of education systems in the GCC?

Based on the analysis of these constraints the study found important recommendations aimed at reforming the existing education systems in the countries of the Gulf Cooperation Council. Of these recommendations:

1) Developing of future vision for the function of education in the GCC countries.
2) Supporting the trend towards decentralization in the management and organization of public education in the GCC countries.
3) Making the school an administrative unit which has a sufficient degree of independence and freedom.
4) Relaying totally on national teachers to ensure greater efficiency of the output of public education.
5) Reviewing the policies of current spending on public education in the GCC countries.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٤)، ص ص١٣٤٩- ١٣٩٩، الرياض (١٤٣٣/٢٠١٢هـ)

مدى توفر المهارات اللازمة لطريقة التعلم التعاوني ومعوقات استخدامها لدى معلمي التربية الإسلامية بمدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض من وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين

خالد بن إبراهيم المطرودي

أستاذ مساعد، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية المعلمين، جامعة الملك سعود

الرياض، المملكة العربية السعودية، ص.ب ٤٣٤١ الرمز ١١٤٩١

E-mail:Kalmatroudi1@ksu.edu.sa

(قدم للنشر في ١٤٣٢/١/١٠هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣٢/٤/١هـ)

الكلمات المفتاحية: الاحتياجات التدريبية، طرق تدريس القرآن الكريم، المرحلة الثانوية.

ملخص الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى توفر المهارات اللازمة لطريقة التعلم التعاوني لدى معلمي التربية الإسلامية بمدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض، والمعوقات التي قد تحد من استخدام هذه الطريقة. ولتحقيق ذلك تم تصميم استبانة مكونة من (٧٠) فقرة موزعة على خمسة محاور هي : (المهارات، المعوقات المرتبطة بعناصر المنهج، المعوقات المرتبطة بالمعلم، المعوقات المرتبطة بالنظام المدرسي والمباني والتجهيزات، المعوقات المرتبطة بالتلاميذ) طبقت على عينة من مشرفي التربية الإسلامية وعددهم (٣٥) مشرفاً، ومديري المدارس وعددهم (١٧١) مديراً، والمعلمين وعددهم (٣٤٥)، وكان من أهم نتائجها : أن مهارات التعلم التعاوني متوافرة لدى معلمي التربية الإسلامية بدرجة (كبيرة)، وأن درجة المعوقات المرتبطة بعناصر المنهج (متوسطة)، أما المعوقات المرتبطة (بمعلم التربية الإسلامية، وبالنظام المدرسي والمباني والتجهيزات، وبالتلاميذ) فكانت درجتها (كبيرة)، ومن النتائج أيضاً أن هناك فروقاً بين آراء العينة حول (المهارات المتوافرة لدى المعلمين، والمعوقات المرتبطة بعناصر المنهج، والمعوقات المرتبطة بالمعلم) ، كما أن هناك فروقاً بين متوسطات العينة تعود لعامل اختلاف المؤهل في محور (المعوقات المرتبطة بالنظام المدرسي)، كما أن هناك فروقاً بين متوسطات العينة تعود لعامل اختلاف سنوات الخبرة في محور (المعوقات المرتبطة بالمعلم)، وكذلك يوجد هناك فروق بين متوسطات العينة تعود لعامل اختلاف العمر في محور (المعوقات المرتبطة بالمعلم)، وأيضاً هناك اختلاف بين متوسطات أفراد العينة في محور المهارات تعود لعامل الحصول على دورات تدريبية من عدمه، وذلك لصالح من لديهم دورات تدريبية في مجال التعلم التعاوني.

وكان من أهم توصيات الدراسة : ضرورة التخفيف من العبء التدريسي الملقى على عاتق المعلم، تقليص أعداد التلاميذ في الصف الدراسي، عقد الدورات التدريبية وبصفة مستمرة من أجل تدريب معلمي التربية الإسلامية على استخدام طريقة التعلم التعاوني بالشكل المطلوب.

الفصل الأول

خطة الدراسة

عنوان الدراسة:

مدى توفر المهارات اللازمة لطريقة التعلم التعاوني ومعوقات استخدامها لدى معلمي التربية الإسلامية بمدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض من وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين.

أولاً: مقدمة:

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين وعلى آله وصحبه أجمعين. أما بعد:

تعد المرحلة الابتدائية في النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية هي اللبنة الأساسية لنظام التعليم كله، فمخرجاتها تعد أساساً تقوم عليه المراحل التالية؛ فإتقان التلميذ للمفاهيم والمعارف والمهارات في هذه المرحلة ستكون أساساً يعتمد عليه في المراحل اللاحقة وتحد كثيراً من المشكلات التعليمية التي قد يعاني منها فيما بعد، فجودة التعليم «تتوقف على جودته في المرحلة الابتدائية وأن الآثار الناجمة عن قصوره في المرحلة الابتدائية لا يمكن معالجتها في أي مرحلة تالية» (عبيد، ١٩٧٩م، ١٦١).

ويعتبر المعلم أحد أركان العملية التعليمية، وليحقق المنهج المدرسي أهدافه المرسومة فلا بد من وجود معلم كفء قادر على تصميم المواقف التعليمية، ودون ذلك فلن يكتب للمنهج النجاح في تحقيق تلك الأهداف، ولذا نجد أن العديد من الدراسات التربوية أوصت بتأهيل المعلمين وعقد الدورات التدريبية لهم، وأوصت بضرورة تشجيعهم على استخدام الطرق الحديثة في التدريس، ومن هذه الدراسات دراسة (العنزي، ١٤٢٧هـ).

فطرق التدريس الحديثة التي يستخدمها المعلم من أهم الجوانب التي ينبغي الاهتمام بها عند إعداده وتدريبه لتحقيق أهداف المنهج وبالتالي تحقيق أهداف التربية عموماً.

وقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية استخدام طرق التدريس التي تركز على إيجابية ونشاط المتعلم بحيث يكون هو محور العملية التعليمية وليس المعلم.

ولهذا «يسعى العاملون في ميدان المناهج وطرق التدريس إلى التوصل إلى استراتيجيات وطرق وأساليب تساعد المعلم على إدارة الموقف التعليمي بنجاح» (اليحيى وسالم، ٢٠٠٠م، ٢١٨).

وفي هذا الإطار وجد المربون بعد الكثير من الدراسات التربوية المستفيضة أن من أنسب الاستراتيجيات التدريسية التي تتماشى مع هذا التوجه إستراتيجية التعلم التعاوني. «فهو أحد الأساليب التي انتشرت أخيراً في مجال التدريس وحظيت بالكثير من الاهتمام والمتابعة وأظهرت الأبحاث والدراسات إيجابياتها العديدة» (المعيقل، ١٤٢٣هـ، ٢).

ثانياً: مشكلة الدراسة وأسئلتها:

من الاتجاهات الحديثة في التدريس استخدام طريقة التعلم التعاوني والتي أثبتت فعاليتها في التحصيل الكثير من الدراسات، كدراسة (عبد العزيز، ١٩٩٧م)، ودراسة (البو سعيدي، ٢٠٠٠ م)، ودراسة (العيوني، ٢٠٠٣ م)، ودراسة (القلقيلي، ١٩٩٩م)، ودراسة (اليحيى وسالم، ٢٠٠٠م)، ودراسة (فرج، ٢٠٠١م)، كما تبين من دراسة (إسماعيل، ١٩٩٨م) أن طريقة التعلم التعاوني ذات تأثير ايجابي في انتقال أثر التعلم مقارنة بالطريقة العادية، كما توصلت نتائج دراسة (الفالح، ٢٠٠٠م) إلى أن هناك تأثيراً لطريقة التعلم التعاوني على اتجاهات الطلاب نحو المادة الدراسية، كما تبين من دراسة (العنزي، ١٤٢٧هـ) أن طريقة التعلم التعاوني ذات تأثير إيجابي في تنمية مهارات التفكير العلمي.

كما أن المتتبع للدراسات والبحوث التي طبقت على مراحل التعليم المختلفة وفي شتى التخصصات للتعرف على واقع استخدام طرق التدريس من قبل المعلمين كدراسة (العياصرة، ٢٠٠٢م) يلحظ الاعتماد الكبير على الطرق التقليدية التي تعتمد على الإلقاء والمحاضرة.

والمتتبع لواقع تدريس مقررات التربية الإسلامية يلحظ أن هناك إهمالاً في تطبيق هذه الطريقة بالرغم من أنها تتماشى مع طبيعة هذه المقررات فهي تحث على التعاون والمشاركة، وبذل الجهد وتحقيق التعارف والألفة بين المتعلمين.

ومما سبق يتضح ندرة استخدام الاتجاهات الحديثة في التدريس ومنها طريقة التعلم التعاوني مع أهميتها للعملية التعليمية، فما هي الأسباب التي جعلت هذه الطريقة نادرة الاستخدام؟، هل يعود السبب إلى عدم تمكن المعلم من مهارات طريقة التعلم التعاوني، أم أن السبب هو وجود صعوبات تحول دون استخدام المعلم لها؟، والتساؤلان السابقان شكلا موضوع الدراسة الحالية.

ومن خلال عمل الباحث في الإشراف على الطلبة المعلمين في كلية المعلمين بالرياض فقد لاحظ عدم استخدام طريقة التعلم التعاوني إما لعدم امتلاكهم لمهاراتها أو لمعوقات أخرى تحول دون ممارستهم لهذه الطريقة، فأراد التأكد من صدق هذه الفرضية.

ومن هذا المنطلق فإن من المهم التعرف على مدى تمكن معلم التربية الإسلامية من مهارات تطبيق طريقة التعلم التعاوني، وكذلك التعرف على المعوقات التي قد تقف حائلاً دون استخدامه لتلك الطريقة، وهذا من خلال ما يبديه المعلمون ومديرو المدارس والمشرفون التربويون بحكم دورهم في العملية التعليمية.

أسئلة الدراسة:

١ – ما مدى توفر المهارات اللازمة لطريقة التعلم التعاوني لدى معلمي التربية الإسلامية بمدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض؟

٢ – ما المعوقات المرتبطة بعناصر المنهج والتي قد تحد من استخدام طريقة التعلم التعاوني من قبل معلم التربية الإسلامية بمدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض؟

٣ – ما المعوقات المرتبطة بمعلم التربية الإسلامية والتي قد تحد من استخدام طريقة التعلم التعاوني بمدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض؟

٤ – ما المعوقات المرتبطة بالنظام المدرسي والمباني والتجهيزات والتي قد تحد من استخدام طريقة التعلم التعاوني من قبل معلم التربية الإسلامية بمدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض؟

٥ – ما المعوقات المرتبطة بالتلاميذ والتي قد تحد من استخدام طريقة التعلم التعاوني من قبل معلم التربية الإسلامية بمدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض؟

فرضيات الدراسة:

١ – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات إجابات مديري المدارس والمشرفين التربويين والمعلمين على محاور الدراسة.

٢ – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات إجابات العينة على محاور الدراسة تعود لعامل المؤهل، وسنوات الخبرة، والحصول على دورات تدريبية في طريقة التعلم التعاوني من عدمه، والعمر.

ثالثاً: أهداف الدراسة:

١ – معرفة مدى توفر المهارات اللازمة لطريقة التعلم التعاوني لدى معلمي التربية الإسلامية بمدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض.

٢ – معرفة المعوقات المرتبطة بـ(عناصر المنهج، المعلم، النظام المدرسي، التلاميذ) والتي قد تحد من استخدام طريقة التعلم التعاوني من قبل معلم التربية الإسلامية بمدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض.

رابعاً: أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية هذه الدراسة بالنقاط التالية:

١ – مكانة التربية الإسلامية وأثرها على قيم التلاميذ الأخلاقية والاجتماعية.

٢ – مكانة المرحلة الابتدائية فهي الأساس لما يليها من المراحل الدراسية.

٣ – تفيد معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية؛ فهي تساعدهم في التعرف على ما يفتقدونه من مهارات طريقة التعلم التعاوني ومحاولة تحسين أوضاعهم.

٤ – تفيد القائمين على عملية التعليم في المرحلة الابتدائية في محاولة إزالة العقبات التي تحول دون استخدام طريقة التعلم التعاوني.

٥ – تضيف هذه الدراسة عدداً من التوصيات والمقترحات في ضوء ما تسفر عنه نتائج الدراسة والتي من المؤمل أن تفيد في تطوير أداء معلم التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية.

خامساً: حدود الدراسة:

حُدد تعميم نتائج هذه الدراسة بالنقاط التالية :

١ – تقتصر نتائج هذه الدراسة على مديري ومعلمي مدارس المرحلة الابتدائية.

٢ – تقتصر نتائج هذه الدراسة على مشرفي التربية الإسلامية.

٣ – تقتصر نتائج هذه الدراسة على مدارس المرحلة الابتدائية الحكومية النهارية في مدينة الرياض.

٤ – تقتصر هذه الدراسة على (الفصل الدراسي الثاني) للعام الدراسي ١٤٢٩/١٤٣٠هـ.

سادساً: مصطلحات الدراسة:

المهارات:

مجموعة من السلوكيات التدريسية الفعالة التي يظهرها معلم التربية الإسلامية في نشاطه التعليمي أثناء تدريسه باستخدام طريقة التعلم التعاوني.

التعلم التعاوني:

أسلوب تعلم يتم فيه تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة، تضم مستويات معرفية مختلفة، يتراوح عدد أفراد كل مجموعة ما بين ٤ – ٦ أفراد، ويتعاون تلاميذ المجموعة الواحدة في تحقيق هدف أو أهداف مشتركة، تحت قيادة معلمهم.

المعوقات:

هي مجموعة المشكلات أو الصعوبات المرتبطة بعناصر المنهج، وبالمعلم، وبالنظام المدرسي والمباني والتجهيزات، وبالتلاميذ، والتي قد تحول دون استخدام المعلم لإستراتيجية التعلم التعاوني في المواقف التعليمية المختلفة.

المرحلة الابتدائية:

هي المرحلة التي تسبق المرحلة المتوسطة ويلتحق بها التلميذ بعد بلوغه السنة السادسة من العمر، ومدة الدراسة بها ست سنوات، وتمثل البداية الرسمية للسلم التعليمي في نظام التعليم بالمملكة العربية السعودية.

مدير المدرسة:

هو المسؤول الأول في مدرسته وهو المشرف على جميع شؤونها التربوية والتعليمية والإدارية والاجتماعية وهو القدوة الحسنة لزملائه أداءً وسلوكاً (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٠هـ، ١٠).

المشرف التربوي:

هو أحد خبراء تخصص التربية الإسلامية، وظيفته الرئيسة مساعدة المعلمين على النمو المهني وحل المشكلات التعليمية التي تواجههم، بالإضافة إلى تقديم الخدمات الفنية لتحسين أساليب التدريس وتوجيه العملية التربوية الوجهة الصحيحة (وزارة التربية والتعليم، ١٤١٩هـ، ٩٩).

معلم التربية الإسلامية:

هو من يقوم بتدريس كل أو بعض مقررات التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية وهي: القرآن الكريم، والحديث، والتوحيد، والفقه، والتجويد ويكون في الغالب حاصلاً على شهادة جامعية في التخصص ومؤهلاً تربوياً.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

الدراسات التي تناولت التعلم التعاوني في المواد بشكل عام:

دراسة عبد العزيز (١٩٩٧م):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر طريقة التعلم التعاوني في تحصيل الجغرافيا لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي.

واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي واختباراً تحصيلياً، طبق على عينة الدراسة(٨٠) تلميذة من محافظة القاهرة، وزعت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، واستغرق تطبيق التجربة(٨) حصص للمجموعة التجريبية مقابل(٦) حصص للمجموعة الضابطة. وكان من أهم نتائج الدراسة: ارتفاع مستوى تحصيل التلميذات في المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التعلم التعاوني.

دراسة البو سعيدي (٢٠٠٠م):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية بعض مهارات البحث التاريخي لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي.

واستخدم الباحث المنهج التجريبي، واختباراً تحصيلياً لقياس مستوى التحصيل، ومقياساً للاتجاه نحو مادة العلوم، وطبقت الدراسة على عينة من طلاب الصف الثالث الإعدادي بلغت (١٢٠) طالباً، موزعين على مجموعتين تجريبية وضابطة في كل مجموعة منهما (٦٠) طالباً، دُرست المجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني، أما الضابطة فدرست بالطريقة المعتادة، واستخدم الباحث اختبار(T test) للمقارنة بين نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة، وكان من أهم نتائج الدراسة:

١ – وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار مهارة ترتيب الأحداث التاريخية زمنياً ومكانياً لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني.

٢ – وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار مهارة كشف العلاقات بين الأسباب والنتائج للأحداث التاريخية، وذلك لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني.

دراسة المالكي (٢٠٠٢م):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس الرياضيات على تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط واتجاهاتهم نحوها.

استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتم تطبيق الدراسة على عينة من طلاب الصف الثاني المتوسط بمدينة جدة، وفي مدرستين هما: مدرسة خالد ابن فهد(حكومية) ومدرسة الأندلس (أهلية) تم تحديد (٣) فصول أحدها في المدرسة الحكومية واثنان في

الأهلية وعدد الطلاب فيها (٧٥) طالباً درست بالطريقة التقليدية، وأيضاً تم اختيار (٣) فصول بعدد (٧٥) طالباً، فصل من المدرسة الحكومية وفصلان من المدرسة الأهلية درست بالطريقة التعاونية، وكان من أهم نتائج الدراسة:

١ – عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل بين المجموعتين التجريبية التي دُرست باستخدام التعلم التعاوني والضابطة التي دُرست بالطريقة التقليدية.

٢ – عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو مادة الرياضيات بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

٣ – وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو الرياضيات بين طلاب المدارس الحكومية والأهلية لصالح طلاب المدارس الحكومية.

دراسة العيوني (٢٠٠٣ م):

هدفت هذه الدراسة إلى كشف أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني على التحصيل في مادة العلوم لتلاميذ الصف السادس الابتدائي والاتجاه نحوها.

واستخدم الباحث المنهج التجريبي، واختباراً تحصيلياً لقياس مستوى التحصيل، ومقياساً للاتجاه نحو مادة العلوم، وطبقت الدراسة على عينة من تلاميذ مدرسة المروة الابتدائية وعددها (١٠٩) تلميذ، وطبقت الدراسة على مدى(١٢) أسبوعاً بواقع(٣) حصص أسبوعياً، واستخدم الباحث اختبار(T test) للمقارنة بين نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة، وكان من أهم نتائج الدراسة:

١ – وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني.

٢ – وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الاتجاه المكتسب نحو مادة العلوم لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة العنزي (١٤٢٧هـ):

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف أثر استخدام أسلوبي المناقشة والتعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير العلمي في مقرر الأحياء لدى طلاب الصف الأول ثانوي، وتعرف أي الأسلوبين أكثر تأثيراً في هذا الجانب.

واستخدم الباحث المنهج التجريبي، واختباراً لقياس التفكير العلمي، وطبقت الدراسة على عينة من طلاب الصف الأول الثانوي بمجمع الأمير سلطان التعليمي وعددها (١٠٠) طالب تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات، المجموعة الأولى (٣٤) طالباً، والمجموعة التجريبية الثانية (٣٤) طالباً، والمجموعة الضابطة (٣٢) طالباً، وطبقت الدراسة على مدى شهر واحد بواقع حصتين أسبوعياً، واستخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين نتائج المجموعات، وكان من أهم نتائج الدراسة:

١ – وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند

مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات الطلاب في مقياس التفكير العلمي في المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس باستخدام أسلوب التعلم التعاوني وفي المجموعة الضابطة التي تدرس باستخدام الطريقة التقليدية لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

٢ – لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات الطلاب في مقياس التفكير العلمي في المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس باستخدام أسلوب المناقشة والمجموعة التجريبية الثانية التي تدرس باستخدام أسلوب التعلم التعاوني.

دراسة الزبالي (١٤٢٨هـ):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على إمكانية تطبيق أسلوب التعلم التعاوني في مراكز تعليم الكبار والمدارس المتوسطة والثانوية الليلية بالمدينة المنورة من وجهة نظر المديرين والمشرفين والمعلمين.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم الاستبيان أداة للدراسة، وطبقت الدراسة على عينة من معلمي ومديري ومشرفي مراكز تعليم الكبار والمدارس المتوسطة والثانوية الليلية بالمدينة المنورة وعددهم (٢٩٠)، وطبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني ١٤٢٧ – ١٤٢٨هـ، وكان من أهم نتائج الدراسة:

١ – إن الإمكانيات التي تتيح تطبيق أسلوب التعلم التعاوني بمراكز تعليم الكبار والمدارس المتوسطة والثانوية الليلية متوفرة بدرجة متوسطة.

٢ – إن المعوقات التي تحول دون تطبيق أسلوب التعلم التعاوني بمراكز تعليم الكبار والمدارس المتوسطة والثانوية الليلية كانت بدرجة متوسطة.

٣ – إن من أهم مقترحات عينة الدراسة: إيجاد بيئة صالحة للتعلم التعاوني، وصياغة المقررات والمناهج لتتناسب مع أسلوب التعلم التعاوني، وضرورة مشاركة أعضاء هيئة التدريس في إعداد برامج التعلم التعاوني.

الدراسات التي تناولت التعلم التعاوني في مواد التربية الإسلامية بشكل عام:

دراسة القلقيلي (١٩٩٩م):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مبادئ التعلم التعاوني في التربية الإسلامية، وأثر التعلم التعاوني في تحصيل طلبة الصف العاشر لبعض المعلومات في مادة التربية الإسلامية (وحدة السيرة النبوية)، وذلك بالمقارنة بالطريقة التقليدية.

واستخدم الباحث المنهج التحليلي لتحقيق الهدف الأول وتوصل إلى إعداد قائمة بمبادئ التعلم التعاوني في التربية الإسلامية، كما استخدم الباحث المنهج التجريبي لتحقيق الهدف الثاني فقد قام باختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية شملت (١٧٤) طالباً وطالبة جميع طلاب وطالبات الصف العاشر بالمدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية بمنطقة إربد في العام الدراسي ٩٨/٩٩، وكانت أداة البحث اختباراً تحصيلياً من نوع الاختيار من متعدد تضمن (٥٠) فقرة، وأعد

وحدة تعليمية حسب طريقة التعلم التعاوني، وقد أظهرت نتائج الدراسة:

١ – وجود فروق ذات دلالة إحصائية على اختباري التحصيل المباشر والمؤجل تعزى إلى طريقة التدريس.

٢ – عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على اختباري التحصيل المباشر والمؤجل تعزى لعامل الجنس.

دراسة اليحيى وسالم (٢٠٠٠م):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر أسلوب التعلم التعاوني في اكتساب تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية بعض مهارات تجويد القرآن الكريم، مقارنة بالأسلوب التقليدي الشائع في تدريس المقرر، وتم تطبيق المنهج التجريبي واعتماد الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي، وتم اختيار عدد (٢٣٠) تلميذاً وتلميذةً يمثلون (٨) فصول تم اختيارها عشوائياً من بين صفوف أربع مدارس ابتدائية بمدينتي الرياض والخرج، واستغرقت التجربة خمسة أسابيع ثم تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام اختبار (ت) وكان من أهم نتائجها:

١ – وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التحصيل للمجموعات التجريبية والضابطة لصالح التجريبية.

٢ – عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تحصيل التلاميذ والتلميذات للمجموعتين التجريبيتين في الاختبار البعدي تعزى للجنس.

دراسة فرج (٢٠٠١م):

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة مدى فاعلية إستراتيجية التعلم التعاوني في معالجة الضعف الملحوظ لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية في إتقان مهارات تلاوة القرآن الكريم وفهمه، وتم استخدام المنهج التجريبي، واختار عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي من معهد جزيرة محمد الابتدائي الأزهري وعددهم ٥٠ تلميذاً من فصلين من فصول الفرقة الخامسة ووزعوا على المجموعتين: ٢٥ تلميذاً في المجموعة التجريبية، ٢٥ تلميذاً في المجموعة الضابطة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها:

١ – وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في أدائهم لمهارات تلاوة القرآن الكريم لصالح المجموعة التجريبية.

٢ – وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية في فهم النصوص القرآنية.

دراسة العياصره (٢٠٠٢م):

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة تقديرات معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية بسلطنة عمان وطرق التدريس المستخدمة لديهم، وتم استخدام المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة للدراسة، وتم اختيار

عـدد (٧٢) معلمـاً ومعلمـة كعينـة لهـذه الدراسـة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها:

١ – أن أكثر طرق التدريس شيوعاً هي الطرق التقليدية، وأقلها شيوعاً هي الطرق الحديثة كالتعلم التعاوني، والتعلم الذاتي، والتعلم بالكمبيوتر.

٢ – يعود السبب في قلة استخدام الطرق الحديثة في التدريس إلى طبيعة تأهيل وإعداد المعلمين حيث ضعف التركيز على الطرق الحديثة، واعتيادهم على الطرق التقليدية.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال العرض الموجز للدراسات السابقة يمكن أن يقدم الباحث عدة ملاحظات قد تفيد هذه الدراسة:

١ – تناولت الدراسات السابقة طريقة التعلم التعاوني من جوانب مختلفة مثل أثرها في التحصيل الدراسي وتنمية الاتجاهات والميول نحو المقررات، وتنمية المفاهيم والمهارات، وأثبتت معظم هذه الدراسات فاعلية طريقة التعلم التعاوني.

٢ – أثبتت العديد من الدراسات فاعلية طريقة التعلم التعاوني في مختلف البيئات والتخصصات والمراحل التعليمية.

٣ – تتفق هذه الدراسة مع دراسة كل من (العيوني، ٢٠٠٣م)، و(اليحيى وسالم، ٢٠٠٠م)، و(فرج، ٢٠٠١) في مرحلة التطبيق وهي المرحلة الابتدائية.

٤ – تتفق هذه الدراسة مع دراسة كل من (المالكي، ٢٠٠٢ م)، و(العيوني، ٢٠٠٣ م)، و(العنزي، ١٤٢٧هـ)، و(الزبالي، ١٤٢٨هـ)، و(اليحيى وسالم، ٢٠٠٠م) في بيئة التطبيق المملكة العربية السعودية.

٥ – تتفق هذه الدراسة مع دراستي (العياصره، ٢٠٠٢م)، ودراسة (الزبالي، ١٤٢٨هـ) بمنهج الدراسة وأداتها، فمنهج الدراسة المتبع هو المنهج الوصفي، وأداة الدراسة الاستبانة بينما بقية الدراسات السابقة كانت تعتمد على المنهج التجريبي.

٦ – تختلف الدراسة الحالية عن بقية الدراسات السابقة في أنها الدراسة الوحيدة في المملكة العربية السعودية – حسب علم الباحث – التي تناولت موضوع درجة توافر مهارات طريقة التعلم التعاوني ومعوقات استخدامها لدى معلمي التربية الإسلامية بمدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض من وجهة نظر المديرين والمشرفين والمعلمين.

الفصل الثالث

الإطار النظري

شهد النصف الأخير من القرن العشرين تطورات كبيرة في العلم والتكنولوجيا، فرضت على الجميع تحديات كثيرة، جعلت كل فرد في هذا العصر بحاجة ماسة إلى قدر من العلم وطرق التفكير؛ لكي

يعايش المتغيرات السريعة في هذا العصر، وانعكس ذلك على المناهج التعليمية بشكل عام؛ إذ دعت الحاجة إلى تطويرها وتجديدها لتواكب الاحتياجات المتجددة للمجتمع والأفراد، فكان من الأسس التي تبنى عليها المناهج النظرة الحديثة للعلم التي ترى بأن العلم ليس نتاجاً معرفياً فحسب، وإنما عمليات بحث واستقصاء تؤدي إلى إدراك المعرفة العلمية والتوصل إلى الجديد منها.

ونظراً لهذه الحاجة للعلم وطرق التفكير؛ فإن البحث عن استراتيجيات للتدريس الحديث الذي ينمي هذا الجانب يعد ضرورياً، فقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية استخدام طرق التدريس التي تركز على إيجابية ونشاط المتعلم بحيث يكون هو محور العملية التعليمية وليس المعلم. ولذا نجد أن «العاملين في ميدان المناهج وطرق التدريس يسعون إلى التوصل إلى استراتيجيات وطرق وأساليب تساعد المعلم على إدارة الموقف التعليمي بنجاح». (اليحيى وسالم، ٢٠٠٠م، ٢١٨).

ومن تلك الطرق الحديثة في التدريس طريقة التعلم التعاوني والذي تتلخص أهميته في تطوير قدرة المتعلم على التحصيل في المادة الدراسية، وتطوير اتجاهات إيجابية لدى هذا المتعلم نحو المادة الدراسية، وتنمية القدرة على التفكير الناقد، كما يعمل التعلم التعاوني على تطوير قدرة المتعلم على استخدام التعاون في مختلف مناحي الحياة، حيث يمتد أثر هذا التعاون إلى تدريب المتعلم على العمل التعاوني في الأسرة والمهنة والمجتمع. (جونسون وجونسون، ١٩٩٨م، ٣٦).

ولذا فإن هذا الفصل سيتناول تعريف التعلم التعاوني، ومزاياه، والعناصر الأساسية للتعلم التعاوني، ودور المعلم في طريقة التعلم التعاوني.

تعريف التعلم التعاوني:

التعلم التعاوني هو طريقة تدريس يتشارك فيها أفراد مجموعة لممارسة مهمة محددة من خلال التفاعل المباشر فيما بينهم، ومن خلال المناقشة فيما بينهم وتبادل الخبرات، والتغذية الراجعة لبعضهم وهناك العديد من التعريفات التي تناولت التعلم التعاوني ومنها:

تعريف (Slavin، ١٩٨٠م، ٣٥) بأنه: «تكنيكات صفية ينشغل الطلبة من خلالها بنشاطات تعليمية في مجموعات صغيرة، ويتكون من خلالها تعزيز أو تقدير مستند إلى أدائهم في مجموعات».

كما يعُرف (كوجك، ١٩٩٧م، ٣١٥) التعلم التعاوني بأنه: نموذج تدريس يتطلب من الطلاب العمل مع بعضهم بعضاً والحوار فيما بينهم فيما يتعلق بالمادة الدراسية وأن يعلم بعضهم بعضاً، ومن خلال هذا التفاعل تنمو لديهم مهارات شخصية واجتماعية وإيجابية.

ويعرفه (المعيقل، ١٤٢٣هـ، ١٧) بأنه: «إستراتيجية التدريس المتضمنة عمل الطلاب مع

بعضهم في فرق من أفرادٍ بخلفيات متنوعة؛ من أجل إنجاز مهمات وأنشطة تعليمية مخططة ومنفذة تحت إشراف وقيادة المعلم بغية تحقيق أهداف أكاديمية واجتماعية وشخصية».

أما (جابر، ١٩٩٩م، ١٢٠) فيرى بأنه: «نموذج تدريس فريد؛ لأنه يستخدم مهمة مختلفة وعملاً مختلفاً، وكذلك يستخدم بنية مكافأة مختلفة لتحسين تعلم الطلاب، وأن بنية المهمة أو تنظيمها يتطلب من الطلاب أن يعملوا معاً في مهمة مشتركة في جماعات صغيرة، وأن تراعي بنية المكافأة الجهد الجمعي والجهد الفردي».

كما عرفته (السيد، ٢٠٠١م، ١١٢) بأنه: نوع من التعلم فيه تنظيم بيئة تعليمية مناسبة وتهيئتها، بذلك تسمح للتلاميذ أن يعملوا سوياً في مجموعات صغيرة غير متجانسة تجاه إنجاز مهام أكاديمية محددة بحيث تعكف المجموعة المشتركة على التعيين الذي كلفت به إلى أن ينجح جميع الأعضاء لإنجاز الأهداف المرجوة وتحقيقها.

ومن خلال استعراض التعريفات السابقة للتعلم التعاوني ومن خلال مقارنته بالأساليب الأخرى يمكن تعريفه بأنه: أسلوب تعلم يتم فيه تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة، تضم مستويات معرفية مختلفة، يتراوح عدد أفراد كل مجموعة ما بين ٤ – ٦ أفراد، ويتعاون تلاميذ المجموعة الواحدة في تحقيق هدف أو أهداف مشتركة، تحت قيادة معلمهم.

ومفهوم التعلم التعاوني ليس جديداً فالملاحظ ورود هذا المفهوم في القرآن الكريم. قال تعالى: ﴿ وَتَعَاوَنُواْ عَلَى ٱلْبِرِّ وَٱلتَّقْوَىٰ ۖ وَلَا تَعَاوَنُواْ عَلَى ٱلْإِثْمِ وَٱلْعُدْوَٰنِ ﴾ (المائدة: ٢).

والتعاون ممارسة سلوكية يقوم بها المسلم في علاقاته مع الآخرين، ولذا يجب تربية النشء على طاعة الله – عز وجل – وطاعة رسوله – صلى الله عليه وسلم – وطاعة أولي الأمر، منذ نعومة أظافرهم في حياتهم المدرسية والمنزلية، حيث إن البيت والمدرسة من ضمن الأمكنة المناسبة لتنمية مهارات التعاون، ولتنمية هذا الجانب يجب تعليم التلاميذ من خلال مجموعات، فالإسلام أمرنا بالتعاون ونبذ الفرقة؛ لأنه دين التعاون والتعاضد يعمل على الأخذ بأسباب الأخوة وتربية الروح الجماعية في النفوس لقوله تعالى: ﴿ وَٱعْتَصِمُواْ بِحَبْلِ ٱللَّهِ جَمِيعًا وَلَا تَفَرَّقُواْ ﴾ (آل عمران: ١٠٣).

وقد ورد في سنن ابن ماجة قول الرسول – صلى الله عليه وسلم –: «مَا جَلَسَ قَوْمٌ مَجْلِسًا يَذْكُرُونَ اللَّهَ فِيهِ إلا حَفَّتْهُمْ الْمَلائِكَةُ وَتَغَشَّتْهُمْ الرَّحْمَةُ وَتَنَزَّلَتْ عَلَيْهِمْ السَّكِينَةُ وَذَكَرَهُمْ اللَّهُ فِيمَنْ عِنْدَهُ». (ابن ماجة، ١٤١٦هـ، ٢٤٣).

مزايا التعلم التعاوني:

هناك مميزات ينفرد بها التعلم التعاوني عن غيره من الأساليب والطرق ومن تلك الميزات:

١ – أنه يساعد في تحقيق الكثير من الحاجات الأساسية لدى المتعلمين، كالحاجة للانتماء ومساعدة الآخرين.

٢ – ينمي القدرة الإبداعية لدى المتعلمين. (سالم، ١٩٩٨م، ١٨).

٣ – يزيد من مستوى التحصيل لدى المتعلمين، وقد أثبتت ذلك الكثير من الدراسات منها: دراسة (عبد العزيز، ١٩٩٧م)، ودراسة (العيوني، ٢٠٠٣م).

٤ – تنمية قدرة التلاميذ على التفكير العلمي والابتكاري، وقد أثبتت العديد من الدراسات الأثر الإيجابي لاستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التفكير ومن تلك الدراسات: دراسة العنزي (العنزي، ١٤٢٧هـ).

٥ – يثير هذا الأسلوب الدافعية لدى التلاميذ للتعلم، فهو بالمقارنة مع الأساليب الفردية يحرك ويصنع طاقةً إيجابية للعمل بمزيد من النشاط. (المعيقل، ١٤٢٣هـ، ١٩).

٦ – تنمية قدرة التلاميذ على حل المشكلات التي تواجههم في الحياة اليومية، وهذا ما أثبتته دراسة (أبو عميرة، ١٩٩٧م) التي أشارت إلى تفوق التعلم التعاوني في مجال حل المشكلات الرياضية على الطريقة التقليدية.

٧ – تنمي لدى الطالب مهارة الإصغاء الفعال، والتواصل الإيجابي، والتعامل مع الآخرين، وقيادة الجماعة، وإثبات الذات. (بوز، ٢٠٠٤م).

٨ – تنمية الجوانب الانفعالية كالميول والاتجاهات نحو المادة أو المدرسة أو العمل المخبري. (مطر، ١٩٩٢م، ٢١٣).

٩ – تنمية الروح التنافسية بين التلاميذ كمجموعات وليس كأفراد. (الناشف، ١٩٩٩م).

١٠ – يمكن تطبيقه في مختلف المراحل الدراسية بدءاً من رياض الأطفال وحتى مرحلة التعليم العالي.

١١ – يساعد في التخفيف من الشعور بالخوف والقلق المرافق للتعليم بالطريقة التقليدية.

١٢ – يساعد في تنمية العديد من القيم الخُلقية وهذا ما بينته دراسة (حماد، ١٩٩٩م).

١٣ – يقلل من انطوائية بعض التلاميذ وعزلتهم. (إسماعيل، ١٩٩٨م).

١٤ – يساعد على تنمية المهارات اللغوية والقدرة على التعبير.

١٥ – يجعل الطالب ينظر إلى معلمه نظرة احترام وتقدير، نظراً للدور الذي يقوم به كمرشد وليس كملقن. (صابر، ١٩٩٩م، ٢٠٣).

١٦ – يساعد المعلم على مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ (صابر، ١٩٩٩م، ٢٠٣).

١٧ – يساعد المعلم على اكتشاف مواهب الطلبة (الغول، ١٩٩٥م، ٤٧).

العناصر الأساسية للتعلم التعاوني:

من أجل أن يكون التعلم تعاونياً لا بد أن تتوافر فيه العناصر التالية:

١ – الاعتماد الإيجابي المتبادل بين الأفراد:

ويتوافر هذا الاعتماد الإيجابي بين التلاميذ عند

إدراكهم أنهم مرتبطون مع أقرانهم في المجموعة بشكل لا يمكن أن ينجحوا هم ما لم ينجح أقرانهم في المجموعة وبالعكس، والاعتماد المتبادل يعزز مواقف يدرك فيها التلاميذ أن عملهم يفيد أقرانهم في مجموعتهم وبالعكس.

والمسلم لا يألو جهداً في الاستعانة بغيره لتحقيق أهدافه، وهذا يظهر من خلال مخاطبة سيدنا موسى عليه السلام ربه – عز وجل – يطلبه أن يجعل أخيه هارون معه ليعينه على أداء مهمته قال تعالى: ﴿ وَٱجْعَل لِّي وَزِيرًا مِّنْ أَهْلِي ۝ هَٰرُونَ أَخِي ۝ ٱشْدُدْ بِهِۦٓ أَزْرِي ۝ وَأَشْرِكْهُ فِيٓ أَمْرِي ۝ كَيْ نُسَبِّحَكَ كَثِيرًا ۝ وَنَذْكُرَكَ كَثِيرًا ۝ إِنَّكَ كُنتَ بِنَا بَصِيرًا ﴾ (طه: ٢٩ – ٣٥).

والله – سبحانه وتعالى – يستجيب له بقوله: ﴿ قَالَ قَدْ أُوتِيتَ سُؤْلَكَ يَٰمُوسَىٰ ﴾ (طه: ٣٦).

وقد ورد عن أبي هريرة رضي الله عنه أن الرسول – صلى الله عليه وسلم – قال: «أَفْضَلُ الصَّدَقَةِ أَنْ يَتَعَلَّمَ الْمَرْءُ الْمُسْلِمُ عِلْمًا ثُمَّ يُعَلِّمَهُ أَخَاهُ الْمُسْلِمَ» (ابن ماجة، ١٤١٦هـ، ١٥٨)

وورد عن ابن عباس عن النبي – صلى الله عليه وسلم – قوله: «إِذَا سَمِعْتُمْ مِنَّا حَدِيثًا فَتَذَاكَرُوهُ بَيْنَكُمْ». (الدارمي، ١٤٢١هـ، ٤٨٢).

كما ورد عن علي – رضي الله عنه – قوله: «تَذَاكَرُوا هَذَا الْحَدِيثَ وَتَزَاوَرُوا فَإِنَّكُمْ إِنْ لا تَفْعَلُوا يَدْرُسْ». (الدارمي، ١٤٢١هـ، ٤٨٨).

كما ورد عن وهب بن منبه قوله: «مَجْلِسٌ يُتَنَازَعُ فِيهِ الْعِلْمُ أَحَبُّ إِلَيَّ مِنْ قَدْرِهِ صَلاةً لَعَلَّ أَحَدَهُمْ يَسْمَعُ الْكَلِمَةَ فَيَنْتَفِعُ بِهَا سَنَةً أَوْ مَا بَقِيَ مِنْ عُمُرِهِ» (الدارمي، ١٤٢١هـ، ٣٥٢).

وهذه الأقوال تدل دلالة واضحة على أن الرسول – صلى الله عليه وسلم – كان يوصي الصحابة بضرورة إفادة بعضهم بعضاً، وكذلك كان يوصي بعضهم بعضاً بالاجتماع معاً لتعم الفائدة من خلال المذاكرة الجماعية، ومن تلك الفوائد عدم النسيان، وهذا يدل أيضاً أن التعلم التعاوني الذي ينادي به المربون في وقتنا الحاضر ما هو إلا نتاج ممارسات كان يقوم بها علماء المسلمين وطلبة العلم في القرون الإسلامية الأولى.

ولكي يتحقق التعلم التعاوني بالشكل المرغوب فإن على القائمين بالعملية التعليمية القيام بعدة إجراءات منها:

أ/ توضيح المهام العلمية المطلوبة من أعضاء كل مجموعة والتأكد من فهمهم للمطلوب.

ب/ حث أفراد المجموعة على التعاون معاً.

ج/ توضيح أن الحصول على التعزيز ليس فقط لمجرد أداء المهمة وإنما لأداء المهمة وفق المجموعة.

د/ توزيع المسؤوليات لأداء العمل، فكل فرد يقوم بالمهام المنوطة به وفق مجموعته.

هـ/ توفير المواد اللازمة لأداء المهمة.

و/ إعطاء كل مجموعة اسماً معيناً.

٢ – الجمع بين النظرية والتطبيق:

لقد كان الصحابة – رضوان الله عليهم –:

«يَقْتَرِئُونَ مِنْ رَسُولِ اللَّهِ – صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ – عَشْرَ آيَاتٍ فَلا يَأْخُذُونَ فِي الْعَشْرِ الأخرى حَتَّى يَعْلَمُوا مَا فِي هَذِهِ مِنْ الْعِلْمِ وَالْعَمَلِ قَالُوا فَعَلِمْنَا الْعِلْمَ وَالْعَمَلَ» (أحمد، ١٤٢١هـ، ٤٦٦). وهذا يدل على أن التعلم في عهد الرسول – صلى الله عليه وسلم – يقوم على الجمع بين النظرية والتطبيق فكانوا يتعلمون القرآن الكريم ويعملون به، والله – عز وجل – وصف من يعلم ولا يعمل بما علم بالكراهية الشديدة قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لِمَ تَقُولُونَ مَا لَا تَفْعَلُونَ ۝ كَبُرَ مَقْتًا عِندَ ٱللَّهِ أَن تَقُولُواْ مَا لَا تَفْعَلُونَ ﴾ (الصف: ٢ – ٣).

وكذلك قوله تعالى ﴿ أَتَأْمُرُونَ ٱلنَّاسَ بِٱلْبِرِّ وَتَنسَوْنَ أَنفُسَكُمْ وَأَنتُمْ تَتْلُونَ ٱلْكِتَٰبَ ۚ أَفَلَا تَعْقِلُونَ ﴾ (البقرة: ٤٤).

وهذه الآية الكريمة تصف الذين يأمرون الناس بعمل الخير وهم لا يعملون به مع علمهم بما ذكره الله في كتابه العزيز بأنهم يتلون الكتاب ولا يعقلونه، ولهذا وجب على المعلم بصفة عامة ومعلم التربية الإسلامية بصفة خاصة أن يكون قدوة لتلاميذه وأن يمارس بنفسه مهارات العمل التعاوني في جميع مجالات الحياة ومع الآخرين لقوله تعالى ﴿ وَتَعَاوَنُواْ عَلَى ٱلْبِرِّ وَٱلتَّقْوَىٰ ۖ وَلَا تَعَاوَنُواْ عَلَى ٱلْإِثْمِ وَٱلْعُدْوَٰنِ ۚ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ ۖ إِنَّ ٱللَّهَ شَدِيدُ ٱلْعِقَابِ ﴾ (المائدة: ٢).

٣ – مراعاة الفروق الفردية:

قال سبحانه تعالى ﴿ لَا يُكَلِّفُ ٱللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا ۚ لَهَا مَا كَسَبَتْ وَعَلَيْهَا مَا ٱكْتَسَبَتْ ﴾ (البقرة: ٢٨٦). وقال رسول الله – صلى الله عليه وسلم – : «نَضَّرَ اللَّهُ امْرَأً سَمِعَ مِنَّا حَدِيثًا فَحَفِظَهُ حَتَّى يُبَلِّغَهُ غَيْرَهُ فَرُبَّ حَامِلِ فِقْهٍ إِلَى مَنْ هُوَ أَفْقَهُ مِنْهُ وَرُبَّ حَامِلِ فِقْهٍ لَيْسَ بِفَقِيهٍ» (الترمذي، ١٩٩٦م، ٣٩٣).

تشير الآية السابقة وكذلك الحديث إلى أن هناك فروقاً فردية بين الأفراد، فدرجة الفهم والحفظ متفاوتة لدى الأفراد، وكذلك هناك اختلاف في الاستعداد للتعلم بينهم.

وعليه فإن طريقة التعلم التعاوني تأخذ بعين الاعتبار مراعاة الفروق الفردية، وذلك على طريق تشكيل مجموعات التعلم التعاوني من أفراد غير متجانسين في التحصيل، بحيث يستفيد كل متعلم من زميله الآخر من خلال التفاعل الإيجابي البناء بينهم.

٤ – التواصل والبناء الاجتماعي:

ورد في الحديث أن «عَبِيدَةُ يَأْتِي عَبْدَ اللَّهِ كُلَّ خَمِيسٍ فَيَسْأَلُهُ عَنْ أَشْيَاءَ غَابَ عَنْهَا فَكَانَ عَامَّةُ مَا يُحْفَظُ عَنْ عَبْدِ اللَّهِ مِمَّا يَسْأَلُهُ عَبِيدَةُ عَنْهُ» (الدارمي، ١٤٢١هـ، ٤٥٧).

قَالَ عُمَرُ بْنُ الْخَطَّابِ: «مَنْ رَقَّ وَجْهُهُ رَقَّ عِلْمُهُ» (الدارمي، ١٤٢١هـ، ٤٥٩).

وقال الرسول – صلى الله عليه وسلم –: «مَا مِنْ قَوْمٍ يَجْتَمِعُونَ فِي بَيْتٍ مِنْ بُيُوتِ اللَّهِ – عَزَّ وَجَلَّ – يَقْرَءُونَ وَيَتَعَلَّمُونَ كِتَابَ اللَّهِ – عَزَّ وَجَلَّ – يَتَدَارَسُونَهُ بَيْنَهُمْ إِلا حَفَّتْ بِهِمْ الْمَلائِكَةُ وَغَشِيَتْهُمْ الرَّحْمَةُ وَذَكَرَهُمْ اللَّهُ فِيمَنْ عِنْدَهُ وَمَا مِنْ رَجُلٍ يَسْلُكُ طَرِيقًا

يَلْتَمِسُ بِهِ الْعِلْمَ إلا سَهَّلَ اللَّهُ لَهُ بِهِ طَرِيقَ الْجَنَّةِ» (أحمد، ١٤٢١هـ، ١٥٧).

فيجب أن تسود بين التلاميذ علاقة الود والاحترام والتعاون وأن تظهر هذه العلاقة في سلوكهم من خلال قيامهم بواجباتهم، وعلى المعلم أن يشجع هذه العلاقة باستمرار؛ لأن التلاميذ هم أساس المجتمع، ولا تستطيع أي مجموعة أن تعمل بفاعلية إلا إذا توافرت لديهم المهارات الاجتماعية اللازمة للتعاون، والقدرة على استخدامها، وينبغي على المعلمين حث تلاميذهم على استخدامها من خلال مهمات وأنشطة صفية تشجع وتعزز مثل هذه المهارات، كإعطائهم أدوارا محددة يقوم بها الأعضاء بشكل دوري، أو كمسؤولية عامة يشترك جميع الأعضاء في تحملها.

دور المعلم في طريقة التعلم التعاوني:

ينبغي على المعلم عند استخدامه لطريقة التعلم التعاوني أن يدير الموقف التعليمي لتحقيق أهداف الدرس، وكذلك تحقيق أهداف التعلم التعاوني كمهارات العمل مع الجماعة.

فالتعلم التعاوني يحتاج إلى معلم فعال، والمتعلمون لا يعرفون كيف يعملون معاً، فيحتاجون إلى المعلم ليبين لهم ذلك. ويبرز ذلك الدور من خلال التخطيط والتنفيذ للاستراتيجيات المختلفة لتنظيم البيئة التعليمية المناسبة، والأنشطة التعاونية التي تساعد المتعلمين على التحول والانتقال من تعلم الصف ككل إلى التعلم في جماعات معينة (الحسيني، ٢٠٠٢م، ١١٣).

ويمكن إيجاز دور المعلم وفق طريقة التعلم التعاوني بالنقاط التالية:

أولاً: قبل الدرس:

١ – تحديد الأهداف: من المؤكد أن أي درس لا بد أن يبتدئ بتحديد أهدافه وصياغتها بشكل إجرائي، وأن تتضمن السلوك المرغوب إنجازه من كل تلميذ في المجموعة عند الانتهاء من دراسة الوحدة أو الدرس.

٢ – تحديد حجم المجموعات: يقوم المعلم بتحديد عدد كل مجموعة من مجموعات التعلم التعاوني بناء على أعمار التلاميذ والإمكانات المتاحة، وأهداف الدرس وخبرات التلاميذ، وقد أثبتت بعض الدراسات أن تلاميذ المرحلة الابتدائية ينجحون أكثر في المجموعات الصغيرة المكونة من فردين أو ثلاثة، ويمكن زيادة العدد بالتدريج مع تمكنهم من مهارات التعلم التعاوني. (كوجك، ١٩٩٧م، ٣٢٧).

٣ – تعيين التلاميذ في المجموعات: هناك اتجاهان لتعيين التلاميذ في المجموعات، الاتجاه الأول يرى أن يوزع التلاميذ على المجموعات بناء على التجانس بينهم في القدرات، أما الاتجاه الثاني فيرى بأن توزيع التلاميذ ينبغي أن يكون على مجموعات غير متجانسة أي أن فيهم من قدراته عالية ومنهم المتوسط والضعيف، وهناك العديد من الدراسات التي أثبتت أفضلية هذا الاتجاه كما يذكر (محمود، ٢٠٠٣م، ٩٧)

بأن المراجع العلمية المتخصصة بالتعلم التعاوني تذكر أن هذه الطريقة من أكثر طرق التعلم التعاوني شيوعاً واستخداماً في تدريس كثير من المواد التعليمية، وتمتاز بقابليتها للتطبيق في المراحل المدرسية المختلفة.

وهناك أكثر من طريقة لتعيين التلاميذ في المجموعات (كوجك، ١٩٩٧م، ٣٢٧):

– الاختيار العشوائي: كتنظيمهم في المجموعات حسب الأسماء.

– الاختيار المقصود: وفيه يتم توزيع التلاميذ وفق الميول أو المستوى أو الاتجاه.

– ترك الاختيار للتلاميذ للانضمام لأي مجموعة يرغبونها.

ومن الأفضل استخدام الطريقة الثانية؛ بعداً عن إمكانية التجانس بين التلاميذ مما قد يؤدي إلى عرقلة تحقيق الأهداف المنشودة، وهذا ما أكدته بعض الدراسات كدراسة (الهرمزي، ١٩٩٥م، ٥٨) والتي أرجعت عدم فعالية التعلم معاً إلى تجانس المجموعات بسبب ترك الحرية للتلاميذ في الاختيار بالانضمام للمجموعات.

٤ – تحديد الأدوار لأفراد المجموعة: لابد للمعلم من تحديد دور كل تلميذ في المجموعة، ومراعاة تبادل الأدوار بين التلاميذ من درس لآخر، وعلى المعلم تعريف التلاميذ بمتطلبات كل دور من تلك الأدوار، فهناك دور الملخص، ودور الباحث، وكذلك دور المسجل، ودور القائد... الخ، وأن يوضح لهم كيف يؤدى هذا الدور، ومراقبتهم أثناء سير الدروس للتعرف على مدى تمكنهم من تلك الأدوار.

٥ – إعداد الأدوات والأجهزة اللازمة للتعلم: ينبغي على المعلم إعداد الأدوات اللازمة للتعلم التعاوني من أوراق العمل، وأجهزة العرض واللوحات التي يمكن أن تساعد المعلم في تحقيق أهداف الدرس وأهداف التعلم التعاوني.

٦ – إعداد الاختبارات: ينبغي على المعلم أن يعد الاختبارات الشفوية التي تطرح على أفراد المجموعات بين فترة وأخرى من فترات الدرس، كذلك الاختبارات التحريرية القصيرة التي تساعد المعلم على التعرف على مدى تمكن أفراد المجموعات من تحقيق أهداف الدرس.

ثانياً: أثناء الدرس:

١ – تهيئة غرفة الصف: إن ترتيب غرفة الصف يمكن أن يعزِّز أو يعيق التعلم التعاوني، عليه فلابد من إعطاء هذا الأمر ما يستحق من أهمية، وهنا بعض النقاط الهامة التي ينبغي مراعاتها عند ترتيب غرفة الصف الدراسي:

– ضرورة جلوس أعضاء المجموعة الواحدة بالقرب من بعضهم، وإن تيسر جعله وجها لوجه فذلك أفضل لأسباب منها:

– المحافظة على التواصل البصري.

– التحدث بهدوء.

– سهولة تبادل الأدوات.

– تناسب حجم الطاولات مع عدد أعضاء المجموعة.

– تكون المجموعات متباعدة ما أمكن منعا للتشويش في الاتصال.

– ترتيب أثاث غرفة الصف بكيفية تيسر حركة المعلم بين المجموعات وإمكانية رؤية التلاميذ للوسائل التعليمية.

٢ – توضيح المهمات التعليمية المطلوبة من التلاميذ.

٣ – شرح محكات النجاح وتوضيحها.

٤ – توزيع الأدوار بين التلاميذ، ومن أمثلة الأدوار التعاونية الشائعة ما يأتي:

– القائد: ودوره شرح المهمة التعليمية وتشجيع المشاركة الإيجابية، وقيادة الحوار، وتشجيع الأعضاء نحو إنجاز العمل المطلوب.

– الباحث: ويتمثل دوره بتجهيز الأدوات والمواد اللازمة لعمل المجموعة، والبحث عنها ووصفها بعناية واهتمام.

– المسجل: حيث يقوم بتدوين ما يُتفق عليه من إجابات ونتائج وتقارير نهائية توصلت إليها أعضاء المجموعة.

– المراقب: ودوره مراقبة أفراد الجماعة وملاحظة سلوك أعضائها أثناء المهمة التعليمية والتأكد من قيام كل فرد بدوره، وحسن استخدام المواد والأدوات المتاحة للاستخدام.

٥ – مراقبة المجموعات للتأكد من قيام كل تلميذ بدوره، وللتحقق من إنجاز أهداف الدرس.

٦ – تقديم التعزيز المناسب لتشجيع التلاميذ على الأداء الجيد.

٧ – تقديم التغذية الراجعة المناسبة والتي تهدف إلى تعديل مسار تعلم المجموعات عند إحساس المعلم بتأخر تعلم مجموعة معينة أو فرد من أفراد المجموعة.

٨ – يطرح المعلم الأسئلة الشفهية المناسبة في نهاية الدرس للتحقق من تمكن كل تلميذ ومجموعة من تحقيق أهداف الدرس، كما يمكن استخدام الأسئلة التحريرية، أو مطالبة التلاميذ بكتابة ملخص لدرس اليوم حتى يحكم من خلاله بمدى نجاح درسه.

ثالثاً: بعد الدرس:

١ – غلق الدرس وذلك من خلال تلخيص النقاط الرئيسة للدرس.

٢ – تقييم عمل الأفراد والمجموعات من ناحية تحقيق الأهداف التعليمية والتعاونية.

الفصل الرابع
إجراءات الدراسة

سيتم في هذا الفصل بإذن الله تعالى التطرق لمنهج الدراسة، ومجتمع الدراسة، وعينة الدراسة، وأداة الدراسة، والمعالجة الإحصائية.

أولاً: منهج الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى توفر المهارات التدريسية اللازمة لاستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني لدى معلمي التربية الإسلامية في المدارس الابتدائية، والمعوقات التي قد تتسبب في عدم استخدامهم تلك الإستراتيجية، من خلال التعرف على آراء المشرفين التربويين ومديري المدارس ومعلمي التربية الإسلامية، وإعطاء توصيات ومقترحات لتطوير المهارات التدريسية اللازمة لاستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني ومحاولة تذليل العقبات التي تحول دون استخدام تلك الإستراتيجية، ولذلك فإن طبيعة هذه الدراسة تتطلب استخدام المنهج الوصفي، إذ يعد هذا المنهج أحد أساليب البحث العلمي «الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو كمياً، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفاً رقمياً يوضح مقدار الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى» (عبيدات وآخرون، ١٩٨٧م، ١٨٣).

ثانياً: مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من:

١ – مديري المدارس الابتدائية الحكومية النهارية في مدينة الرياض في الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٢٩ – ١٤٣٠هـ والبالغ عددهم (٤١٨) مديراً.

٢ – مشرفي التربية الإسلامية التابعين لإدارة تعليم منطقة الرياض التعليمية والبالغ عددهم (٤٠) مشرفاً.

٣ – معلمي مقررات التربية الإسلامية في المدارس الابتدائية الحكومية النهارية في مدينة الرياض في الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٢٩ – ١٤٣٠هـ والبالغ عددهم (٢٢١٠) معلم.

ثالثاً: عينة الدراسة:

قام الباحث باختيار عدد (١٩٠) مديراً كعينة عشوائية من مديري المدارس الابتدائية في مدينة الرياض وبنسبة (٤٥٪) من مجتمع المديرين، كما تم اختيار جميع مجتمع الدراسة من المشرفين التربويين وعددهم (٤٠) مشرفاً تربوياً، وتم اختيار عدد (٤٠٠) معلم من معلمي التربية الإسلامية في المدارس الابتدائية في مدينة الرياض بنسبة (١٨٪) من مجتمع المعلمين، وتم أخذ العينة من جميع مراكز الإشراف التربوي التسعة.

وقد تم توزيع الاستبانات على مديري المدارس والمشرفين والمعلمين وعاد منها (١٧٥) استبانة من المديرين استبعد منها (٤) استبانات لعدم صلاحيتها للتحليل وعاد (٣٥) استبانة من المشرفين و(٣٥١) استبانة من المعلمين استبعد منها (٦) استبانات، انظر الجدول رقم (١).

الجدول رقم (١). يبين توزيع عينة الدراسة وفقاً لمراكز الإشراف التربوي.

م	المركز	عدد المديرين	النسبة المئوية من العينة	عدد المشرفين	النسبة المئوية من العينة	عدد المعلمين	النسبة المئوية من العينة
١	الجنوب	٣٠	٪١٧,٥٤	٤	٪١١,٤٢	٦٢	٪١٧,٩٧
٢	الشمال	٦	٪٣,٥٠	٤	٪١١,٤٢	١١	٪٣,١٩
٣	الغرب	١٨	٪١٠,٥٢	٣	٪٨,٥٧	٣٢	٪٩,٢٧
٤	الروابي	٣٠	٪١٧,٥٤	٤	٪١١,٤٢	٦٢	٪١٧,٩٧
٥	الروضة	٢٧	٪١٥,٨٨	٤	٪١١,٤٢	٥٢	٪١٥,٠٧
٦	السويدي	١٨	٪١٠,٥٢	٦	٪١٧,١٤	٤٤	٪١٢,٧٥
٧	الوسط	٩	٪٥,٢٦	٤	٪١١,٤٢	١٧	٪٩,٩٢
٨	الشرق	٢١	٪١٢,٢٨	٣	٪٨,٥٧	٤٢	٪١٢,١٧
٩	الدرعية	١٢	٪٧,٠١	٣	٪٨,٥٧	٢٣	٪٦,٦٧
المجموع		١٧١	٪١٠٠	٣٥	٪١٠٠	٣٤٥	٪١٠٠

من خلال الجدول رقم (١) يتضح أن عينة الدراسة قد وزعت على جميع مراكز الإشراف التسعة في مدينة الرياض، وكان أكبر عدد لعينة الدراسة من مديري المدارس من مركزي الجنوب والروابي بواقع (٣٠) مديراً من كل مركز وبنسبة (١٧,٥٤٪) من مجموع عينة المديرين، كما كان أكبر عدد لعينة الدراسة من المشرفين التربويين من مركز السويدي بواقع (٦) مشرفين وبنسبة (١٧٪) من مجموع عينة المشرفين، كما كان أكبر عدد لعينة الدراسة من المعلمين من مركزي الجنوب والروابي بواقع (٦٢) معلماً من كل مركز وبنسبة (١٧,٩٧٪) من مجموع عينة المعلمين.

الجدول رقم (٢). يبين توزيع عينة أفراد الدراسة وفق المؤهل العلمي.

المؤهل	عدد المديرين	النسبة	عدد المشرفين	النسبة	عدد المعلمين	النسبة
بكالوريوس تربوي	١٤١	٪٨٢,٤٦	٢٤	٪٦٨,٥٧	٣١٢	٪٩٠,٤٣
بكالوريوس غير تربوي	١٤	٪٨,١٩	—	—	١٣	٪٣,٧٧
دكتوراه	—	—	٢	٪٥,٧١	١	٪٠,٢٩
ماجستير	٩	٪٥,٢٦	٦	٪١٧,١٤	١٠	٪٢,٩٠
قيم مفقودة	٧	٪٤,٠٩	٣	٪٨,٥٧	٩	٪٢,٦١
المجموع	١٧١	٪١٠٠	٣٥	٪١٠٠	٣٤٥	٪١٠٠

يتضح من الجدول رقم (٢) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق المؤهل العلمي حيث يلاحظ أن الغالبية من أفراد العينة كان مؤهلهم العلمي بكالوريوسا تربويا حيث بلغ عدد من يحمل هذا المؤهل من المديرين

(١٤١) مديراً بنسبة (٨٢٪) من عينة المدراء، وعدد (٢٤) مشرفاً بنسبة (٦٨٪) من عينة المشرفين، وعدد (٣١٢) معلماً بنسبة (٩٠٪) من عينة المعلمين، ومجموع من لديهم هذا المؤهل من العينة ككل (٤٧٧) فرداً ويشكلون ما نسبته (٨٦٪) من مجموع أفراد العينة.

الجدول رقم (٣). يبين توزيع عينة أفراد الدراسة وفق سنوات الخبرة .

الخبرة	عدد المديرين	النسبة	عدد المشرفين	النسبة	عدد المعلمين	النسبة
أقل من ٣ سنوات	٢	٪١.١٧	—	—	١٨	٪٥.٢٢
من ٣ سنوات إلى أقل من ٦ سنوات	٣	٪١.٧٥	٤	٪١١.٤٣	٣٩	٪١١.٣٠
٦ سنوات فأكثر	١٦٣	٪٩٥.٣٢	٢٩	٪٨٢.٨٦	٢٨٧	٪٨٣.١٩
قيم مفقودة	٣	٪١.٧٥	٢	٪٥.٧١	١	٪٠.٢٩
المجموع	١٧١	٪١٠٠	٣٥	٪١٠٠	٣٤٥	٪١٠٠

يتضح من الجدول رقم (٣) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق سنوات الخبرة، ويلاحظ أن غالبية العينة كانت خبرتهم (٦ سنوات فأكثر) بنسبة (٩٥٪) للمديرين و(٨٣٪) للمشرفين و(٨٣٪) للمعلمين، ومجموع من لديهم هذا العدد من سنوات الخبرة من العينة ككل (٤٧٩) فرداً ويشكلون ما نسبته (٨٧٪) من مجموع أفراد العينة.

الجدول رقم (٤). يبين توزيع عينة أفراد الدراسة وفق الدورات التدريبية.

الدورات	عدد المديرين	النسبة	عدد المشرفين	النسبة	عدد المعلمين	النسبة
سبق لهم أخذ دورة تدريبية	٥١	٪٢٩.٨٢	٢٠	٪٥٧.١٤	١١٢	٪٣٢.٤٦
لم يسبق لهم أخذ دورة تدريبية	١١٣	٪٦٦.٠٨	١٣	٪٣٧.١٤	٢١١	٪٦١.١٦
قيم مفقودة	٧	٪٤.٠٩	٢	٪٥.٧١	٢٢	٪٦.٣٨
المجموع	١٧١	٪١٠٠	٣٥	٪١٠٠	٣٤٥	٪١٠٠

يتضح من الجدول رقم (٤) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق الحصول على دورات تدريبية في التعلم التعاوني من عدمه، ويلاحظ أن أغلبية عينة الدراسة من المديرين والمعلمين لم يسبق لهم أخذ دورة تدريبية في التعلم التعاوني، فكان عدد المديرين (١١٣) مديراً بنسبة (٦٦٪) من عينة المدراء، وعدد (٢١١) معلماً بنسبة (٦١٪).

الجدول رقم (٥). يبين توزيع عينة أفراد الدراسة وفقا للعمر.

الدورات	عدد المديرين	النسبة	عدد المشرفين	النسبة	عدد المعلمين	النسبة
أقل من ٣٠ سنة	٣	٪١,٧٥	–	–	٥٤	٪١٥,٦٥
من ٣٠ إلى ٤٠ سنة	٦٨	٪٣٩,٧٧	١٤	٪٤٠	١٩٢	٪٥٥,٦٥
أكثر من ٤٠ سنة	٩٥	٪٥٥,٥٦	١٩	٪٥٤,٢٩	٩٩	٪٢٨,٧٠
قيم مفقودة	٥	٪٢,٩٢	٢	٪٥,٧١	–	–
المجموع	١٧١	٪١٠٠	٣٥	٪١٠٠	٣٤٥	٪١٠٠

يتضح من الجدول رقم (٥) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق العمر، ويلاحظ أن أغلبية مديري المدارس كانت أعمارهم (أكثر من ٤٠)، فكان عدد المديرين (٩٥) مديراً بنسبة (٥٥٪)، وكذلك أغلبية المشرفين كانت أعمارهم (أكثر من ٤٠)، وعددهم (١٩) مشرفاً بنسبة (٥٤٪) أما المعلمون فكان عمر أغلبهم (من ٣٠ إلى ٤٠) وعددهم (١٩٢) معلماً بنسبة (٥٥٪).

رابعاً: أداة الدراسة:

١ – نوع أداة الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة واتساقاً مع منهجيتها في التعرف على مدى توفر المهارات التدريسية اللازمة لاستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني لدى معلم التربية الإسلامية بمدارس المرحلة الابتدائية والمعوقات التي تحول دون ذلك الاستخدام؛ تم استخدام الاستبانة كأداة لهذه الدراسة لكونها «أداة ملائمة للحصول على معلومات وبيانات وحقائق مرتبطة بواقع معين، ويتضمن الاستبيان عدداً من الأسئلة حيث يطلب الإجابة عليها من قبل أفراد العينة» (عبيدات وآخرون، ١٩٨٧م، ١٢٥).

٢ – بناء أداة الدراسة:

مرت أداة الدراسة بمراحل عدة لبنائها وهي على النحو التالي:

أ – الاطلاع على الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية.

ب – الاطلاع على الدراسات المرتبطة بالكفايات التدريسية للمعلمين.

ج – الكتب المرتبطة بمناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية بوجه عام.

د – الرجوع للأدبيات التي تحدثت عن واجبات معلم التربية الإسلامية.

هـ – الرجوع للدراسات التي تناولت أثر إستراتيجية التعلم التعاوني على التحصيل الدراسي كدراسة (البو سعيدي، ٢٠٠٠م).

وفي ضوء ذلك تم إعداد الاستبانة بصورتها الأولية ضمن ثلاثة أقسام:

القسم الأول: عبارة عن خطاب موجه لمديري

المدارس والمشرفين والمعلمين تضمن عنوان الدراسة، وأهدافها، ومثالاً توضيحياً لطريقة الإجابة على فقرات الاستبانة، وحثهم على الإجابة على فقرات الاستبانة.

القسم الثاني: البيانات الشخصية لمديري المدارس والمشرفين والمعلمين اشتملت على: المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، وهل لديهم دورات تدريبية في إستراتيجية التعلم التعاوني، والعمر.

القسم الثالث: وتناول خمسة محاور رئيسة وهي كالتالي:

المحور الأول: مدى توفر المهارات اللازمة لاستخدام طريقة التعلم التعاوني لدى معلم التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية وتكون من (٢٧) فقرة.

المحور الثاني: معوقات استخدام طريقة التعلم التعاوني المرتبطة بعناصر المنهج وتكون من (١٧) فقرة.

المحور الثالث: معوقات استخدام طريقة التعلم التعاوني المرتبطة بالمعلم وتكون من (١٠) فقرات.

المحور الرابع: معوقات استخدام طريقة التعلم التعاوني المرتبطة بالنظام المدرسي والمباني والتجهيزات وتكون من (٨) فقرات.

المحور الخامس: معوقات استخدام طريقة التعلم التعاوني المرتبطة بالتلاميذ وتكون من (٨) فقرات.

فأصبح مجموع عدد فقرات الاستبانة (٧٠) فقرةً، وطلب من عينة الدراسة الإجابة على تلك الفقرات وفق تدرج خماسي (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، منعدمة).

ولتمثيل تلك البدائل رقمياً، أعطاها الباحث القيم التالية:

١ – القيمة (٥) تعتبر درجة التوافر أو العائق كبيرة جداً.

٢ – القيمة (٤) تعتبر درجة التوافر أو العائق كبيرة.

٣ – القيمة (٣) تعتبر درجة التوافر أو العائق متوسطة.

٤ – القيمة (٢) تعتبر درجة التوافر أو العائق قليلة.

٥ – القيمة (١) تعتبر درجة التوافر أو العائق منعدمة.

وسيتم تفسير النتائج للإجابة على أسئلة الدراسة حسب تسلسلها من خلال متوسطات إجابات أفراد العينة على فقرات الاستبانة، وسيتم التعامل مع تلك المتوسطات وفق التنظيم التالي:

١ – إذا جاء المتوسط ما بين (١) إلى (١,٨٠) تكون مدى الحاجة التدريبية منعدمة.

٢ – إذا جاء المتوسط ما بين (١,٨١) إلى (٢,٦٠) يكون وجود المهارة أو العائق بدرجة قليلة.

٣ – إذا جاء المتوسط ما بين (٢,٦١) إلى (٣,٤٠) يكون وجود المهارة أو العائق بدرجة متوسطة.

٤ – إذا جاء المتوسط ما بين (٣,٤١) إلى (٤,٢٠) يكون وجود المهارة أو العائق بدرجة كبيرة.

٥ – إذا جاء المتوسط ما بين (٤,٢١) إلى (٥) يكون وجود المهارة أو العائق بدرجة كبيرة جداً.

٣ – صدق أداة الدراسة:

وذلك من خلال طريقتين هما:

أ) الصدق الظاهري (صدق المحكمين): وذلك من خلال عرض الاستبانة على عدد من المختصين لمعرفة مدى ملاءمة الأداة لجوانب السلوك التي وضعت لقياسها.

وقد تم عرض الأداة بصورتها الأولية على عدد من المحكمين شملت بعض المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، والتربية وعلم النفس بجامعة الملك سعود ومشرفين تربويين في وزارة التربية والتعليم، وبلغ عددهم (١٠) محكمين وطلب منهم الحكم على الاستبانة من ناحية:

– مدى وضوح الفقرات.

– مدى ملاءمة كل فقرة للمجال.

– مدى صحة وسلامة صياغة فقرات الاستبانة.

وقد رأى المحكمون بأن الاستبانة مناسبة، وقد أخذ الباحث بالملاحظات والآراء التي اقترحها المحكمون.

ب) صدق الاتساق الداخلي للاستبانة: تم استخدام معامل ارتباط (بيرسون) للتأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة وذلك من خلال معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية لكل محور من محاور الدراسة، وقد جاءت النتائج كالتالي: انظر جدول رقم (٦).

الجدول رقم (٦). يبين معامل ارتباط (بيرسون) بين درجة كل عبارة من عبارات المحور والدرجة الكلية للمحور.

المحور الأول (توافر مهارات التعلم التعاوني)		المحور الثاني (المعوقات المرتبطة بعناصر المنهج)		المحور الثالث (المعوقات المرتبطة بالمعلم)		المحور الرابع (المعوقات المرتبطة بالنظام المدرسي والمباني والتجهيزات)		المحور الخامس (المعوقات المرتبطة بالتلاميذ)	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١.	٠,٧٤**	٢٨.	٠,٤٩**	٤٥.	٠,٧٨**	٥٦.	٠,٦٦**	٦٧.	٠,٧٦**
٢.	٠,٧٢**	٢٩.	٠,٥٨**	٤٦.	٠,٧٥**	٥٧.	٠,٥٠**	٦٨.	٠,٧٧**
٣.	٠,٧٢**	٣٠.	٠,٧٣**	٤٧.	٠,٦١**	٥٨.	٠,٦٣**	٦٩.	٠,٧٩**
٤.	٠,٧٩**	٣١.	٠,٧٠**	٤٨.	٠,٦٢**	٥٩.	٠,٧٢**	٧٠.	٠,٨٧**
٥.	٠,٦١**	٣٢.	٠,٧٧**	٤٩.	٠,٧٣**	٦٠.	٠,٧٦**	٧١.	٠,٧٢**
٦.	٠,٧١**	٣٣.	٠,٦١**	٥٠.	٠,٥٩**	٦١.	٠,٤٦**	٧٢.	٠,٨٧**
٧.	٠,٦٧**	٣٤.	٠,٧٠**	٥١.	٠,٦٩**	٦٢.	٠,٥٩**	٧٣.	٠,٦٠**
٨.	٠,٧٥**	٣٥.	٠,٧٩**	٥٢.	٠,٧٨**	٦٣.	٠,٧٢**	٧٤.	٠,٧٢**
٩.	٠,٧٩**	٣٦.	٠,٤٦**	٥٣.	٠,٧٨**				
١٠.	٠,٨٢**	٣٧.	٠,٦٣**	٥٤.	٠,٨٣**				

تابع الجدول رقم (٦).

المحور الأول (توافر مهارات التعلم التعاوني)		المحور الثاني (المعوقات المرتبطة بعناصر المنهج)		المحور الثالث (المعوقات المرتبطة بالمعلم)		المحور الرابع (المعوقات المرتبطة بالنظام المدرسي والمباني والتجهيزات)		المحور الخامس (المعوقات المرتبطة بالتلاميذ)	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
.١١	**٠,٧٧	.٣٨	**٠,٦٩						
.١٢	**٠,٧٨	.٣٩	**٠,٥٦						
.١٣	**٠,٨١	.٤٠	**٠,٥٩						
.١٤	**٠,٦٩	.٤١	**٠,٦١						
.١٥	**٠,٧٤	.٤٢	**٠,٥٠						
.١٦	**٠,٧٣	.٤٣	**٠,٤٨						
.١٧	**٠,٧٢	.٤٤	**٠,٥٩						
.١٨	**٠,٥٧								
.١٩	**٠,٦٩								
.٢٠	**٠,٦٨								
.٢١	**٠,٧٥								
.٢٢	**٠,٦٧								
.٢٣	**٠,٧٦								
.٢٤	**٠,٧٥								
.٢٥	**٠,٧٦								
.٢٦	**٠,٦٤								
.٢٧	**٠,٧٨								

ملاحظة: دالة عند (٠,٠١) (**).

يتضح من الجدول السابق رقم (٦) أن حساب معامل الارتباط (بيرسون) بين كل فقرة ومحورها جاءت مرتفعة في كل فقرات الاستبانة عند مستوى دلالة (٠,٠١) وتعد هذه النسبة عالية، وهذا ما يدل على تمتع الاستبانة بقدر كبير من الاتساق الداخلي.

٤ – ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات الاختبار استخدم الباحث معامل ثبات (كرونباخ الفا) بالصيغة التالية:

$$\text{معامل كرونباخ الفا} = \frac{\text{ن}}{\text{ن} - 1}\left(\frac{\text{ع٢} - \text{مج ع٢ن}}{\text{ع٢}}\right)$$

الجدول رقم (٧). يبين معامل ثبات (كرونباخ الفا) لمحاور الدراسة وللاستبانة ككل.

م	المحور	قيمة معامل ثبات (كرونباخ الفا)
١	المحور الأول: مدى توفر المهارات اللازمة لاستخدام طريقة التعلم التعاوني.	٠,٩٧
٢	المحور الثاني: المعوقات المرتبطة بعناصر المنهج.	٠,٩٠
٣	المحور الثالث: المعوقات المرتبطة بالمعلم.	٠,٩٠
٤	المحور الرابع: المعوقات المرتبطة بالنظام المدرسي والمباني والتجهيزات.	٠,٧٨
٥	المحور الخامس: المعوقات المرتبطة بالتلاميذ.	٠,٩٠
٦	الثبات الكلي للاستبانة.	٠,٩٣

من خلال الجدول رقم (٧) يتضح أن معامل الثبات لكل محاور الدراسة عال، كما أن معامل الثبات للاستبانة ككل هو (٩٢,٧) وتعد نسبة عالية مما يمنح الثقة الكافية لاستخدامها كأداة للدراسة.

٥ – إجراءات تطبيق أداة الدراسة:

– توجيه خطاب من سعادة عميد كلية المعلمين بالرياض إلى سعادة مدير تعليم منطقة الرياض من أجل الموافقة على تطبيق الاستبانة.

– توجيه خطاب من إدارة التطوير التربوي بوزارة التربية والتعليم إلى مديري مدارس العينة والمشرفين التربويين بالموافقة على تطبيق الاستبانة وتسهيل مهمة الباحث.

– تم توزيع الاستبانات على مراكز الإشراف التربوي في تاريخ ١٨ – ٣ – ١٤٣٠هـ ومن ثم قامت مراكز الإشراف بإرسالها مشكورة لمدارس العينة.

– قام الباحث بجمع الاستبيانات من مراكز الإشراف بعد عودتها مع استبعاد ما لم تكتمل إجاباتها.

– تم تحليل البيانات باستخدام برنامج (Spss) للتوصل إلى نتائج الدراسة.

خامساً: المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحث في هذه الدراسة الأساليب الإحصائية التالية:

١ – التكرارات والنسب المئوية.

٢ – المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مديري المدارس والمشرفين التربويين والمعلمين.

٣ – اختبار (t test) للمجموعات المستقلة لمعرفة الفروق بين متوسطات استجابات العينة حول محاور الدراسة باختلاف الحصول على الدورات التدريبية من عدمها.

٤ – أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات

استجابات العينة حول محاور الدراسة والتي قد تعود لعامل اختلاف المؤهل وسنوات الخبرة والعمر.

٥ – اختبار (شفيه) للمقارنات البعدية في حالة وجود فروق من تحليل التباين.

٦ – معامل ارتباط (بيرسون) للتأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.

٧ – للتحقق من ثبات الاختبار استخدم الباحث معامل ثبات (كرونباخ الفا).

الفصل الخامس

نتائج الدراسة ومناقشتها

يتضمن هذا الفصل وصفاً لنتائج التحليل الإحصائي للبيانات التي جمعت في هذه الدراسة.

الإجابة عن السؤال الأول:

نتائج السؤال الأول: ما مدى توفر المهارات اللازمة لطريقة التعلم التعاوني لدى معلمي التربية الإسلامية بمدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض؟ ومناقشتها.

الجدول رقم (٨). يبين التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والترتيب لإجابات عينة الدراسة عن مدى توفر المهارات اللازمة لطريقة التعلم التعاوني.

م	المهارة		درجة التوافر					المتوسط الحسابي	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	منعدمة		
١٤	تشجيع الطلبة على المشاركة.	ت	١٦٤	٢٥٨	٨٣	٣١	٧	٤,٠٠	١
		٪	٢٩,٨	٤٦,٨	١٥,١	٥,٦	١,٣		
١٨	رفع الروح المعنوية لدى التلاميذ.	ت	١٥٧	٢٣٨	١٠٩	٣٤	٧	٣,٩٢	٢
		٪	٢٨,٥	٤٣,٢	١٩,٨	٦,٢	١,٣		
٢٣	القدرة على تحفيز التلاميذ للعمل الجماعي.	ت	١١٢	٢٣٦	١٥٦	٣٠	١٥	٣,٧٣	٣
		٪	٢٠,٣	٤٢,٨	٢٨,٣	٥,٤	٢,٧		
٢٠	بناء العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ.	ت	١١٦	٢٣٦	١٢٧	٥٧	١١	٣,٧١	٤
		٪	٢١,١	٤٢,٨	٢٣,٠	١٠,٣	٢,٠		
٢٥	تلخيص ما تعلمه التلاميذ.	ت	١٠٤	٢١٨	١٦٨	٤٦	١٠	٣,٦٦	٥
		٪	١٨,٩	٣٩,٦	٣٠,٥	٨,٣	١,٨		
١٥	توجيه المجموعات نحو تحقيق العمل.	ت	١٠٧	٢١١	١٦٣	٥١	١١	٣,٦٥	٦
		٪	١٩,٤	٣٨,٣	٢٩,٦	٩,٣	٢,٠		
١٦	تقديم الدعم والمساندة للأفراد والمجموعات.	ت	١٠٨	٢١٤	١٤٥	٦٢	١٤	٣,٦٣	٧
		٪	١٩,٦	٣٨,٨	٢٦,٣	١١,٣	٢,٥		
١٩	حل المشكلات التي تعترض عمل الأفراد والمجموعات.	ت	٩٩	٢١٦	١٦٦	٥٦	٩	٣,٦٢	٨
		٪	١٨,٠	٣٩,٢	٣٠,١	١٠,٢	١,٦		
١٧	ملاحظة تفاعل كل فرد من أفراد المجموعة.	ت	٩٣	٢٠٨	١٦٦	٦٣	١٣	٣,٥٦	٩
		٪	١٦,٩	٣٧,٧	٣٠,١	١١,٤	٢,٤		

تابع الجدول رقم (٨).

م	المهارة		درجة التوافر					المتوسط الحسابي	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	منعدمة		
١٠	توضيح المهمات التعليمية والهدف منها.	ت	٨٣	٢١٤	١٧٨	٥٣	١٥	٣,٥٥	١٠
		٪	١٥,١	٣٨,٨	٣٢,٣	٩,٦	٢,٧		
١١	تحديد الوقت اللازم للمهمة التعليمية.	ت	٧٩	٢٠٧	١٧٧	٦٢	١٩	٣,٤٩	١١
		٪	١٤,٣	٣٧,٦	٣٢,١	١١,٣	٣,٤		
٢٢	تفعيل دور الانضباط الذاتي من قبل التلاميذ.	ت	٧٧	٢١١	١٧٦	٦٤	١٨	٣,٤٩	١٢
		٪	١٤,٠	٣٨,٣	٣١,٩	١١,٦	٣,٣		
١٢	توزيع المسئوليات الفردية والجماعية.	ت	٨١	١٨٤	١٨٣	٧٦	١٩	٣,٤٣	١٣
		٪	١٤,٧	٣٣,٤	٣٣,٢	١٣,٨	٣,٤		
٢١	التنظيم المناسب للموقف التعليمي.	ت	٥٧	١٩٢	٢١٣	٥٨	١٧	٣,٤٠	١٤
		٪	١٠,٣	٣٤,٨	٣٨,٧	١٠,٥	٣,١		
٢٤	ربط الأفكار بعد انتهاء التعلم التعاوني.	ت	٦٢	٢١١	١٧٣	٦٩	٢٦	٣,٤٠	١٥
		٪	١١,٣	٣٨,٣	٣١,٤	١٢,٥	٤,٧		
١	تحديد الأهداف التعليمية والتعاونية.	ت	٥٢	١٩١	٢٠٧	٧٢	١٣	٣,٣٧	١٦
		٪	٩,٤	٣٤,٧	٣٧,٦	١٣,١	٢,٤		
٢٦	إمداد التلاميذ بالتغذية الراجعة.	ت	٥٦	١٩٢	١٩٣	٧٣	٢٠	٣,٣٦	١٧
		٪	١٠,٢	٣٤,٨	٣٥,٠	١٣,٢	٣,٦		
٢٧	تقويم أدوار الأفراد والمجموعات.	ت	٦٢	١٩٧	١٨٩	٧٢	٢٦	٣,٣٦	١٨
		٪	١١,٣	٣٥,٨	٣٤,٣	١٣,١	٤,٧		
١٣	توظيف المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ.	ت	٦٥	١٧٧	١٨٥	٩٠	٢٥	٣,٣١	١٩
		٪	١١,٨	٣٢,١	٣٣,٦	١٦,٣	٤,٥		
٤	تحديد الأدوار للأفراد في المجموعات.	ت	٧٠	١٤٩	١٩١	٩٩	٢٧	٣,٢٥	٢٠
		٪	١٢,٧	٢٧,٠	٣٤,٧	١٨,٠	٤,٩		
٢	تحديد حجم المجموعات التعاونية.	ت	٥٧	١٤٧	٢١٧	٨٦	٣٢	٣,٢١	٢١
		٪	١٠,٣	٢٦,٧	٣٩,٤	١٥,٦	٥,٨		
٣	تخطيط المهمات التعليمية.	ت	٣٥	١٦١	٢١٣	٩٣	٢٤	٣,١٧	٢٢
		٪	٦,٤	٢٩,٢	٣٨,٧	١٦,٩	٤,٤		
٦	اختيار الأنشطة وأوراق العمل المناسبة لتحقيق أهداف الدرس.	ت	٣٦	١٤٧	٢٢٤	١٠٠	٣٢	٣,١٠	٢٣
		٪	٦,٥	٢٦,٧	٤٠,٧	١٨,١	٥,٨		
٩	اختيار أساليب التقويم المناسبة للتعلم التعاوني.	ت	٤٠	١٤٥	٢٠٧	١٠٩	٣٨	٣,٠٧	٢٤
		٪	٧,٣	٢٦,٣	٣٧,٦	١٩,٨	٦,٩		
٥	تهيئة المواد والوسائل التعليمية المطلوبة للدرس.	ت	٤٢	١٤٨	١٩٠	١٣٣	٣٢	٣,٠٦	٢٥
		٪	٧,٦	٢٦,٩	٣٤,٥	٢٤,١	٥,٨		

تابع الجدول رقم (٨).

م	المهارة		درجة التوافر					المتوسط الحسابي	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	منعدمة		
٨	تحديد معايير النجاح للفرد والمجموعة.	ت	٣٩	١٤٠	٢١٢	١١٢	٣٩	٣,٠٥	٢٦
		٪	٧,١	٢٥,٤	٣٨,٥	٢٠,٣	٧,١		
٧	اختيار مصادر التعلم.	ت	٣٩	١٢٧	١٩٤	١٤٥	٤٢	٢,٩٦	٢٧
		٪	٧,١	٢٣,٠	٣٥,٢	٢٦,٣	٧,٦		
متوسط جميع فقرات محور المهارات								٣,٤٣	

من خلال النظر للجدول السابق رقم (٨) يتضح ما يأتي:

تراوحت متوسطات جميع إجابات عينة الدراسة على فقرات محور توافر المهارات اللازمة لطريقة التعلم التعاوني والبالغ عددها (٢٧) فقرة ما بين (٤,٠٠) و(٢,٩٦) أي ما بين درجة توافر (كبيرة) و(متوسطة)، منها عدد (١٣) فقرة بدرجة (كبيرة) وهي الفقرات رقم (١٤ – ١٨ – ٢٣ – ٢٠ – ٢٥ – ١٥ – ١٦ – ١٩ – ١٧ – ١٠ – ١١ – ٢٢ – ١٢) وهذا ما يمثل نسبة (٤٨٪) من مجموع فقرات هذا المحور، كما جاءت (١٤) فقرة بدرجة (متوسطة) وهي تمثل نسبة (٥٢٪) من مجموع فقرات هذا المحور وهي الفقرات رقم (٢١ – ٢٤ – ١ – ٢٦ – ٢٧ – ١٣ – ٤ – ٢ – ٣ – ٦ – ٩ – ٥ – ٨ – ٧).

متوسط جميع فقرات هذا المحور هو (٣,٤٣) أي أن عينة الدراسة ترى بأن مهارات التعلم التعاوني متوافرة لدى معلمي التربية الإسلامية بدرجة (كبيرة).

جاء في المرتبة الأولى من المهارات اللازمة لطريقة التعلم التعاوني لدى معلمي التربية الإسلامية (تشجيع الطلبة على المشاركة) وكان متوسطها (٤,٠٠) ودرجة توافرها (كبيرة)، ويعد تشجيع التلاميذ من الأمور التي تساعد على تفاعلهم مع بعضهم البعض ومع معلمهم، وإبعاد الملل عنهم، وغرس الطموح في نفوس التلاميذ، وزيادة تحصيلهم الدراسي.

كما جاء في المرتبة الثانية من المهارات اللازمة لطريقة التعلم التعاوني لدى معلمي التربية الإسلامية (رفع الروح المعنوية لدى التلاميذ) وكان متوسطها (٣,٩٢) ودرجة توافرها (كبيرة)، ويعتبر رفع الروح المعنوية لدى التلاميذ المحرك لكل تقدم والباعث على كل نمو، فعندما يوجد المناخ الدراسي المناسب مادياً ومعنوياً فإن ذلك ينعكس على دافعية التعليم والمرتبط بروح معنوية عالية، في حين أن الجو المدرسي المشحون بالضغوط الاجتماعية أو النفسية أو المتعلقة بحاجات التلاميذ يؤدي إلى توتر التلميذ نفسياً ثم ترك التعليم ليصبح إنساناً ضاراً لنفسه ومجتمعه.

أما (القدرة على تحفيز التلاميذ للعمل

الجماعي) فقد جاءت في المرتبة الثالثة من المهارات اللازمة لطريقة التعلم التعاوني لدى معلمي التربية الإسلامية وكان متوسطها (٣,٧٣) ودرجة توافرها (كبيرة) وتنمية روح التعاون بين التلاميذ عن طريق إسهامهم في الأعمال الجماعية التي يتطلبها الموقف التعليمي تعد من أهم أهداف استخدام طريقة التعلم التعاوني.

الإجابة عن السؤال الثاني:

نتائج السؤال الثاني: ما المعوقات المرتبطة بعناصر المنهج والتي قد تحد من استخدام طريقة التعلم التعاوني من قبل معلم التربية الإسلامية بمدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض؟ ومناقشته.

الجدول رقم (٩). يبين التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والترتيب لإجابات عينة الدراسة عن المعوقات المرتبطة بعناصر المنهج.

م	العائق		درجة العائق					المتوسط الحسابي	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	معدومة		
٣٦	احتياج طريقة التعلم التعاوني إلى جهد كبير.	ت	١٢٦	٢١٤	١٤٥	٥١	١٢	٣,٧١	١
		٪	٢٢,٩	٣٨,٨	٢٦,٣	٩,٣	٢,٢		
٤٠	صعوبة إعداد المواد والوسائل التعليمية التي يحتاج إليها معلم التربية الإسلامية لنجاح طريقة التعلم التعاوني.	ت	١١٢	١٦٥	١٥٩	٨٧	٢٤	٣,٤٦	٢
		٪	٢٠,٣	٢٩,٩	٢٨,٩	١٥,٨	٤,٤		
٤١	صعوبة استخدام أساليب التقويم المصممة لقياس مخرجات التعلم وفق طريقة التعلم التعاوني.	ت	٧٨	٢٠٠	١٧٨	٧٩	١٢	٣,٤٦	٣
		٪	١٤,٢	٣٦,٣	٣٢,٣	١٤,٣	٢,٢		
٣٨	قصور دليل معلم التربية الإسلامية في تناول طريقة التعلم التعاوني.	ت	٩٩	١٥٩	١٦٤	٩٣	١٩	٣,٤٢	٤
		٪	١٨,٠	٢٨,٩	٢٩,٨	١٦,٩	٣,٤		
٣٣	التركيز في محتويات مقررات التربية الإسلامية على حفظ المعلومات مع إهمال المستويات العليا من الجانب المعرفي كالتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم.	ت	٩٥	١٧٤	١٧١	٧٣	٣٣	٣٤١	٥
		٪	١٧,٢	٣١,٦	٣١,٠	١٣,٢	٦,٠		
٤٢	صعوبة إعداد اختبارات تقيس مخرجات التعلم مع استخدام طريقة التعلم التعاوني.	ت	٧٤	١٨٠	١٩٦	٨٤	١٤	٣,٣٩	٦
		٪	١٣,٤	٣٢,٧	٣٥,٦	١٥,٢	٢,٥		
٣٠	تركيز الأهداف على الجانب المعرفي وإهمال الجانب الوجداني والمهاري.	ت	٧٩	١٥٩	١٧٤	٩٥	٣٨	٣,٢٧	٧
		٪	١٤,٣	٢٨,٩	٣١,٦	١٧,٢	٦,٩		

تابع الجدول رقم (٩).

م	العائق		درجة العائق					المتوسط الحسابي	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	معدمة		
٣٩	كثرة الأنشطة المصاحبة لطريقة التعلم التعاوني.	ت	٧١	١٣٨	٢٠٣	١١٠	٢٥	٣.٢٢	٨
		٪	١٢.٩	٢٥.٠	٣٦.٨	٢٠.٠	٤.٥		
٤٠	عدم القدرة على صياغة محتويات مقررات التربية الإسلامية على شكل مشكلات تدفع التلاميذ للتعلم وتستثير تفكيرهم.	ت	١١٢	١٦٥	١٥٩	٨٧	٢٤	٣.١٨	٩
		٪	٢٠.٣	٢٩.٩	٢٨.٩	١٥.٨	٤.٤		
٤٤	عدم القدرة على التنسيق بين الخطة الفصلية واستخدام طريقة التعلم التعاوني.	ت	٥٢	١٣٧	٢٠٣	١٢٢	٣٦	٣.٠٩	١٠
		٪	٩.٤	٢٤.٩	٣٦.٨	٢٢.١	٦.٥		
٣١	زيادة محتويات مقررات التربية الإسلامية.	ت	٦٢	١٣٩	١٧٥	١١٥	٥٦	٣.٠٧	١١
		٪	١١.٣	٢٥.٢	٣١.٨	٢٠.٩	١٠.٢		
٤٣	صعوبة إعداد سجلات متابعة التلاميذ عند استخدام معلم التربية الإسلامية لطريقة التعلم التعاوني.	ت	٥٨	١٣٣	١٨٨	١٣٣	٣٨	٣.٠٧	١٢
		٪	١٠.٥	٢٤.١	٣٤.١	٢٤.١	٦.٩		
٢٩	ضعف اهتمام الأهداف بتنمية التفكير لدى التلاميذ.	ت	٤٢	١٣٣	٢١٣	١٢٣	٣٧	٣.٠٤	١٣
		٪	٧.٩	٢٤.١	٣٨.٧	٢٢.٣	٦.٧		
٢٨	ضعف ارتباط أهداف مقررات التربية الإسلامية بأغراض التعلم التعاوني.	ت	٣٩	١٢٧	٢١٤	١٢٤	٤٦	٢.٩٨	١٤
		٪	٧.١	٢٣.٠	٣٨.٨	٢٢.٥	٨.٣		
٣٢	ضعف الارتباط بين محتويات مقررات التربية الإسلامية وحاجات وميول التلاميذ.	ت	٤١	١٣١	١٨٤	١٣٥	٥٧	٢.٩٣	١٥
		٪	٧.٤	٢٣.٨	٣٣.٤	٢٤.٥	١٠.٣		
٣٧	صعوبة تطبيق طريقة التعلم التعاوني في مقررات التربية الإسلامية.	ت	٣٩	١١٢	١٩٥	١٤٢	٦٠	٢.٨٧	١٦
		٪	٧.١	٢٠.٣	٣٥.٤	٢٥.٨	١٠.٩		
٣٤	ضعف ارتباط محتويات مقررات التربية الإسلامية بحياة التلاميذ العملية.	ت	٤٥	١١٥	١٤٨	١٤٥	٩٤	٢.٧٧	١٧
		٪	٨.٢	٢٠.٩	٢٦.٩	٢٦.٣	١٧.١		
متوسط جميع فقرات محور المعوقات المرتبطة بعناصر المنهج								٣.١٩	

من خلال النظر للجدول رقم (٩) يتضح ما يأتي:

— تراوحت متوسطات جميع إجابات عينة الدراسة على فقرات محور المعوقات المرتبطة بعناصر المنهج والبالغ عددها (١٧) فقرة ما بين (٣,٧١) و(٢,٧٧) أي أن العوائق المرتبطة بعناصر المنهج موجودة ما بين درجة (كبيرة) و(متوسطة)، منها (٥) فقرات بدرجة (كبيرة) وهي الفقرات أرقام (٣٦ – ٤٠ – ٤١ – ٣٨ – ٣٣) وهي تمثل نسبة (٢٩٪) من مجموع فقرات هذا المحور، كما جاءت (١٢) فقرة بدرجة (متوسطة) أي ما يمثل نسبة (٧١٪) من مجموع فقرات هذا المحور، وهي الفقرات أرقام (٤٢ – ٣٠ – ٣٩ – ٤٠ – ٤٤ – ٣١ – ٤٣ – ٢٩ – ٢٨ – ٣٢ – ٣٧ – ٣٤).

— متوسط جميع فقرات محور المعوقات المرتبطة بعناصر المنهج هو (٣,١٩) أي أن عينة الدراسة ترى بأن درجة توافر المعوقات المرتبطة بعناصر المنهج (متوسطة)، وقد جاء متوسط هذا المحور في المرتبة الرابعة من بين متوسطات محاور المعوقات الأربعة.

— جاء في المرتبة الأولى من المعوقات المرتبطة بعناصر المنهج (احتياج طريقة التعلم التعاوني إلى جهد كبير)، وكان متوسطها (٣,٧١)، ودرجتها (كبيرة)، واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة العياصره (٢٠٠٢م) في أن أقل الطرق التدريسية شيوعاً الطرق الحديثة ويعود ذلك إلى اعتياد المعلمين على الطرق التقليدية التي لا تتطلب الجهد نفسه التي تتطلبه الطرق الحديثة من حيث التخطيط والإعداد، فطريقة التعلم التعاوني تحتاج إلى جهد كبير كتحديد الأدوار لأفراد المجموعات، وإعداد الخامات والأدوات اللازمة للدرس، وتحديد معايير النجاح، وتقييم المجموعات... الخ، وربما جاءت هذه الفقرة في مقدمة المعوقات المتعلقة بمحور عناصر المنهج؛ لكثرة أعداد المعلمين الذين لم يتمكنوا من الحصول على دورات تدريبية في التعلم التعاوني، فعند النظر للجدول رقم (٤) نلاحظ أن أعداد من لم يحصلوا على دورات تدريبية في التعلم التعاوني (٢١١) معلماً مقابل (١١٢) معلماً حصلوا على دورات تدريبية، كما نلاحظ عند النظر إلى الجدول رقم (٢٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة حول محور المعوقات المرتبطة بعناصر المنهج تعود لعامل الحصول على دورات تدريبية من عدمها.

— كما جاء في المرتبة الثانية من المعوقات المرتبطة بعناصر المنهج (صعوبة إعداد المواد والوسائل التعليمية التي يحتاج إليها معلم التربية الإسلامية لنجاح طريقة التعلم التعاوني)، وكان متوسطها (٣,٤٦)، ودرجتها (كبيرة) فالمعلم بحاجة إلى تجهيز المواد والوسائل التعليمية اللازمة للدرس والتي تتمثل في أوراق العمل والأدوات اللازمة وأجهزة العرض واللوحات وغيرها، ومن المؤكد أن المعلم بحاجة إلى مهارة تجهيز تلك المواد والوسائل، فأوراق العمل مثلاً التي توزع

على المجموعات لابد من تنوعها في مواقف معينة عند استخدام المعلم لطريقة التعلم التعاوني.

– أما (صعوبة استخدام أساليب التقويم المصممة لقياس مخرجات التعلم وفق طريقة التعلم التعاوني) فقد جاءت في المرتبة الثالثة من المعوقات المرتبطة بعناصر المنهج، وكان متوسطها (٣,٤٦) ودرجتها (كبيرة)، وربما يعود السبب في ذلك لكون ذلك يتطلب من المعلم تحديد معايير النجاح على المستوى الفردي وعلى مستوى المجموعة، كما يتطلب إيجاد معايير تحقيق الأهداف الاجتماعية للتعلم التعاوني.

الإجابة عن السؤال الثالث:

نتائج السؤال الثالث: ما المعوقات المرتبطة بمعلم التربية الإسلامية والتي قد تحد من استخدام طريقة التعلم التعاوني بمدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض؟ ومناقشته.

الجدول رقم (١٠). يبين التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والترتيب لإجابات عينة الدراسة عن المعوقات المرتبطة بمعلم التربية الإسلامية.

م	العائق		درجة العائق					المتوسط الحسابي	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	منعدمة		
٤٨	تكليف المعلمين ببعض الأعمال الأخرى إلى جانب العبء التدريسي.	ت	٢٧٨	١٦٢	٧١	٢٩	٦	٤,٢٤	١
		٪	٥٠,٥	٢٩,٤	١٢,٩	٥,٣	١,١		
٤٧	كثرة العبء التعليمي الملقى على عاتق معلم التربية الإسلامية.	ت	٢٦٤	١٦٥	٨١	٣٠	٤	٤,٢٠	٢
		٪	٤٧,٩	٢٩,٩	١٤,٧	٥,٤	٠,٧		
٤٦	عدم حصول المعلم على دورات تدريبية في طريقة التعلم التعاوني.	ت	١٩٢	١٩٨	٨١	٥٧	١٧	٣,٩٠	٣
		٪	٣٤,٨	٣٥,٩	١٤,٧	١٠,٣	٣,١		
٥١	قلة استفادة المعلمين من المشرفين التربويين فيما يتعلق بتطبيق طريقة التعلم التعاوني.	ت	١٥٨	١٦٧	١٣٦	٦٣	٢٠	٣,٧٠	٤
		٪	٢٨,٧	٣٠,٣	٢٤,٧	١١,٤	٣,٦		
٥٤	عدم معرفة المعلم بمتطلبات طريقة التعلم التعاوني من تحضير واختيار الأهداف وتصميم الأنشطة والوسائل التعليمية وأساليب التقويم..لخ	ت	١٥٤	١٦٥	١٤٣	٦٤	١٧	٣,٦٩	٥
		٪	٢٧,٩	٢٩,٩	٢٦,٠	١١,٦	٣,١		
٤٥	إعداد معلم التربية الإسلامية قبل الخدمة غير كافٍ بحيث لا يمكنه من استخدام طريقة التعلم التعاوني.	ت	١٤٦	١٧٥	١١٦	٧٠	١٩	٣,٦٨	٦
		٪	٢٦,٥	٣١,٨	٢١,١	١٢,٧	٣,٤		

تابع الجدول رقم (١٠).

م	العائق		درجة العائق					المتوسط الحسابي	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	منعدمة		
٥٣	عدم امتلاك بعض المعلمين لمهارات تشكيل المجموعات التعاونية.	ت	١٠٤	١٧٦	١٧١	٧٧	٢٠	٣,٤٩	٧
		٪	١٨,٩	٣١,٩	٣١,٠	١٤,٠	٣,٦		
٥٢	قناعة المعلم بعدم الحاجة إلى استخدام طريقة التعلم التعاوني.	ت	٧٥	١٤٩	١٩٤	٨٩	٣٥	٣,٢٦	٨
		٪	١٣,٦	٢٧,٠	٣٥,٢	١٦,٢	٦,٤		
٤٩	الخوف من فقد السيطرة على المتعلمين.	ت	٥٨	١٤٨	١٨١	١٢٠	٤٠	٣,١٢	٩
		٪	١٠,٥	٢٦,٩	٣٢,٨	٢١,٨	٧,٣		
٥٠	صعوبة إدارة الصف مع استخدام التعلم التعاوني.	ت	٥٧	١١٥	١٦٤	١٥٢	٥٢	٢,٩٥	١٠
		٪	١٠,٣	٢٠,٩	٢٩,٨	٢٧,٦	٩,٤		
متوسط جميع فقرات محور المعوقات المرتبطة بمعلم التربية الإسلامية								٣,٦٢	

من خلال النظر للجدول رقم (١٠) يتضح ما يأتي:

– تراوحت متوسطات جميع إجابات عينة الدراسة على فقرات محور المعوقات المرتبطة بمعلم التربية الإسلامية والبالغ عددها (١٠) فقرات ما بين (٤,٢٤) و(٢,٩٥) أي أن فقرات هذا المحور جاءت مابين درجة (كبيرة جداً) و(متوسطة) وقد جاءت فقرة واحدة بدرجة (كبيرة جداً) وهي الفقرة رقم (٤٨) بنسبة (١٠ ٪) من مجموع فقرات هذا المحور، بينما جاءت (٦) فقرات بدرجة (كبيرة) وهي الفقرات أرقام (٤٧ – ٤٦ – ٥١ – ٥٤ – ٤٥ – ٥٣) بنسبة (٦٠٪) من مجموع فقرات هذا المحور، وجاءت (٣) فقرات بدرجة (متوسطة) وهي الفقرات أرقام (٥٢ – ٤٩ – ٥٠) وتمثل ما نسبته (٣٠ ٪) من مجموع فقرات هذا المحور.

– متوسط جميع فقرات محور المعوقات المرتبطة بمعلم التربية الإسلامية هو (٣,٦٢) أي أن عينة الدراسة ترى بأن المعوقات المرتبطة بمعلم التربية الإسلامية موجودة بدرجة (كبيرة)، وقد جاء متوسط هذا المحور في المرتبة الثانية من بين متوسطات محاور المعوقات الأربعة.

– جاء في المرتبة الأولى من المعوقات المرتبطة بمعلم التربية الإسلامية (تكليف المعلمين ببعض الأعمال الأخرى إلى جانب العبء التدريسي)، وكان متوسطها (٤,٢٤) ودرجتها (كبيرة جداً)، واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (الزبالي، ١٤٢٨هـ) والتي جاء فيها أن من أهم المعوقات التي تحد من استخدام المعلم لمعامل الحاسوب تكليفه بأعمال إدارية كثيرة داخل المدرسة، فهناك متطلبات لنجاح التعلم التعاوني في تحقيق أهدافه، ومن هذه المتطلبات ما

يكون داخل الفصل وأحياناً خارجه، وتكليف المعلم بأعمال أخرى إلى جانب عمله التعليمي والتربوي كالأعمال الكتابية أو حصص الفراغ أو المراقبة قد تحد من قدرة هذا المعلم على أداء أدواره لنجاح طريقة التعلم التعاوني.

–كما جاء في المرتبة الثانية من المعوقات المرتبطة بمعلم التربية الإسلامية (كثرة العبء التعليمي الملقى على عاتق معلم التربية الإسلامية)، وكان متوسطها (٤,٢٠) ودرجتها (كبيرة)، وربما يعود السبب في ذلك إلى زيادة النصاب التدريسي لدى المعلمين، وزيادة النصاب التدريسي للمعلم يشكل صعوبة كبيرة تحد من استخدامه لطريقة التعلم التعاوني؛ وذلك لأن هذه الزيادة تأخذ الكثير من وقت وجهد المعلم مما يؤثر على عطائه وفاعليته في التدريس، الأمر الذي لا يجد معه المعلم الوقت والجهد لاستخدام هذه الطريقة والتي تتطلب مزيداً من الجهد من حيث التخطيط والإعداد والتنفيذ.

– أما (عدم حصول المعلم على دورات تدريبية في طريقة التعلم التعاوني) فقد جاءت في المرتبة الثالثة من المعوقات المرتبطة بمعلم التربية الإسلامية، وكان متوسطها (٣,٩٠) ودرجتها (كبيرة)، وربما يعود السبب في عدم استخدام المعلم لبعض الطرق الحديثة في التدريس كطريقة التعلم التعاوني أنهم لم يتدربوا عليها، فينبغي إعطاء المعلمين دورات تدريبية في طريقة التعلم التعاوني لتحقيق نتائج إيجابية في عملية التدريس، وقد أوصى (العنزي، ١٤٢٧هـ) بتدريب المعلمين على التطبيق الأمثل لأسلوب التعلم التعاوني أثناء عملية التدريس.

الإجابة عن السؤال الرابع:

نتائج السؤال الرابع: ما المعوقات المرتبطة بالنظام المدرسي والمباني والتجهيزات والتي قد تحد من استخدام طريقة التعلم التعاوني من قبل معلم التربية الإسلامية بمدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض؟ ومناقشته.

الجدول رقم (١١). يبين التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والترتيب لإجابات عينة الدراسة عن المعوقات المرتبطة بالنظام المدرسي والمباني والتجهيزات.

م	العائق		درجة العائق					المتوسط الحسابي	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	معدمة		
٦٠	كثرة أعداد التلاميذ في الفصل.	ت	٣١٩	١٣٥	٦٣	٢١	٩	٤,٣٤	١
		٪	٥٧,٩	٢٤,٥	١١,٤	٣,٨	١,٦		
٦١	ضيق الفصول الدراسية.	ت	٣٠٩	١٠٣	٨٤	٢٥	٢٤	٤,١٩	٢
		٪	٥٦,١	١٨,٧	١٥,٢	٤,٥	٤,٤		
٦٢	عدم توافر المكتبة المدرسية المجهزة بالمصادر اللازمة لنجاح طريقة التعلم التعاوني.	ت	٢٥٢	١٤٢	٩٢	٤١	١٩	٤,٠٤	٣
		٪	٤٥,٧	٢٥,٨	١٦,٧	٧,٤	٣,٤		

تابع الجدول رقم (١١).

م	العائق		درجة العائق					المتوسط الحسابي	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	منعدمة		
٥٩	نقص المواد والوسائل التعليمية التي يمكن استخدامها في طريقة التعلم التعاوني.	ت	٢٠٤	١٦٩	١٠٨	٥٤	١٢	٣.٩١	٤
		٪	٣٧.٠	٣٠.٧	١٩.٦	٩.٨	٢.٢		
٥٥	التنظيم التقليدي لجدول الحصص الدراسية.	ت	١٨٥	١٧٨	١٢٣	٤٢	١٥	٣.٨٨	٥
		٪	٣٣.٦	٣٢.٣	٢٢.٣	٧.٦	٢.٧		
٥٧	عدم إعطاء المعلم الحرية في توزيع المقرر بما يتناسب مع تطبيق طريقة التعلم التعاوني.	ت	١٣٢	١٥٦	١٤١	٨٠	٣٣	٣.٥١	٦
		٪	٢٤.٠	٢٨.٣	٢٥.٦	١٤.٥	٦.٠		
٥٦	قلة الوقت المخصص للحصة الدراسية.	ت	٧٧	١١٣	١٥٥	١٣٥	٦٢	٣.٠١	٧
		٪	١٤.٠	٢٠.٥	٢٨.١	٢٤.٥	١١.٣		
٥٨	عدم قناعة إدارة المدرسة باستخدام طريقة التعلم التعاوني.	ت	٦٩	٨٢	١٥٤	١٤٧	٨٥	٢.٨٢	٨
		٪	١٢.٥	١٤.٩	٢٧.٩	٢٦.٧	١٥.٤		
متوسط جميع فقرات محور المعوقات المرتبطة بالنظام المدرسي والمباني والتجهيزات								٣.٧٢	

من خلال النظر للجدول رقم (١١) يتضح ما يأتي:

– تراوحت متوسطات جميع إجابات عينة الدراسة على فقرات محور المعوقات المرتبطة بالنظام المدرسي والمباني والتجهيزات والبالغ عددها (٨) فقرات ما بين (٤.٣٤) و(٢.٨٢) أي أن فقرات محور المعوقات المرتبطة بالنظام المدرسي والمباني والتجهيزات جاءت ما بين درجة حاجة (كبيرة جداً)، و(متوسطة) وقد جاءت فقرة واحدة بدرجة (كبيرة جداً) وهي الفقرة رقم (٦٠) بنسبة (١٢.٥ ٪) من مجموع فقرات هذا المحور، بينما جاءت (٥) فقرات بدرجة (كبيرة) وهي الفقرات أرقام (٦١ – ٦٢ – ٥٩ – ٥٥ – ٥٧) بنسبة (٦٢.٥٪) من مجموع فقرات هذا المحور، وجاءت فقرتان بدرجة (متوسطة) وهي الفقرات أرقام (٥٦ – ٥٨) وتمثل ما نسبته (٢٥ ٪) من مجموع فقرات هذا المحور.

– متوسط جميع فقرات محور المعوقات المرتبطة بالنظام المدرسي والمباني والتجهيزات هو (٣.٧٢) أي أن عينة الدراسة ترى بأن المعوقات المرتبطة بالنظام المدرسي والمباني والتجهيزات جاءت بدرجة (كبيرة)، وقد جاء متوسط هذا المحور في المرتبة الأولى من بين متوسطات محاور المعوقات الأربعة.

– جاء في المرتبة الأولى من المعوقات المرتبطة بالنظام المدرسي والمباني والتجهيزات (كثرة أعداد التلاميذ في الفصل)، وكان متوسطها (٤.٣٤) ودرجتها (كبيرة جداً)، واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة

(السدحان، ١٤٢٦هـ) والتي جاء من ضمن نتائجها أن أهـم معوقـات استخدام طـرق التـدريس الحديثـة في المرحلة الابتدائية هي كثرة أعداد التلاميذ في الفصول الدراسية، ويمكـن تفسير تصـدر هـذه الفقـرة محـور المعوقات المرتبطة بالنظام المدرسي والمباني والتجهيزات لكون الكثافة في أعداد التلاميذ في الفصل الدراسي تؤدي إلى مضاعفة جهود المعلم في التصحيح ومتابعة التلاميذ، ومراعاة الفروق الفردية، وتؤدي كذلك إلى عدم مقدرة المعلم على تشكيل وضع جلوس التلاميذ حسب ما تتطلبه طريقة التعلم التعاوني وتقسيم التلاميذ إلى مجموعات.

– كما جاء في المرتبة الثانية من المعوقات المرتبطة بالنظام المدرسي والمباني والتجهيزات (ضيق الفصول الدراسـية)، وكـان متوسـطها (٤،١٩) ودرجتهـا (كـبيرة)، واتفقـت نتـائج الدراسـة الحاليـة مـع دراسـة (الغامدي، ١٤١٥هـ) والتي جاء من ضمن نتائجها أن من أهم الصعوبات التي تواجه المعلمين عند استخدام طـرق التـدريس الحديثـة ضـيق مسـاحة الصـفوف الدراسية.

– أمـا (عـدم تـوافر المكتبـة المدرسـية المجهـزة بالمصادر اللازمة لنجاح طريقة التعلم التعاوني) فقد جاءت في المرتبة الثالثة من المعوقات المرتبطة بالنظام المدرسـي والمبـاني والتجهيـزات، وكـان متوسـطها (٤،٠٤) ودرجتهـا(كبيرة)، وقـد اتفقـت نتـائج هـذه الدراسة مع نتائج دراسة (الزبـالي، ١٤٢٨هـ)، والتي جاء من ضمن نتائجها «قلة المصادر التعليمية التي يمكن توظيفها في التعلم التعاوني».

الإجابة عن السؤال الخامس:

نتـائج السـؤال الخـامس: مـا المعوقـات المرتبطـة بالتلاميـذ والـتي قـد تحـد مـن استخدام طريقـة الـتعلم التعـاوني مـن قبـل معلـم التربيـة الإسـلامية بمـدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض؟ ومناقشته.

الجدول رقم (١٢). يبين التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والترتيب لإجابات عينة الدراسة عن المعوقات المرتبطة بالتلاميذ.

م	العائق		درجة العائق					المتوسط الحسابي	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	منعدمة		
٦٩	ضعف إلمام التلاميذ بمهارات البحث.	ت	٢١٤	١٨٢	١٠٥	٣٥	١١	٤،٠١	١
		٪	٣٨،٨	٣٣،٠	١٩،١	٦،٤	٢،٠		
٦٥	اتكال بعض التلاميذ على زملائهم.	ت	١٦٤	٢٠٨	١١٦	٤١	١٢	٣،٨٧	٢
		٪	٢٩،٨	٣٧،٧	٢١،١	٧،٤	٢،٢		
٦٤	ضعف المهارات التعاونية عند التلاميذ.	ت	١١٣	١٩١	١٨٥	٤٤	١٣	٣،٦٤	٣
		٪	٢٠،٥	٣٤،٧	٣٣،٦	٨،٠	٢،٤		
٦٧	لم يتعود التلاميذ على المناقشة وتقبل الرأي الآخر.	ت	١٢٢	١٥١	١٧١	٨٧	١٥	٣،٥١	٤
		٪	٢٢،١	٢٧،٤	٣١،٠	١٥،٨	٢،٧		

تابع الجدول رقم (١٢).

م	العائق		درجة العائق					المتوسط الحسابي	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	معدمة		
٦٣	سلوكيات الشغب التي تصدر من قبل بعض التلاميذ.	ت	١١٧	١٥١	١٨٤	٧٩	١٦	٣,٥٠	٥
		٪	٢١,٢	٢٧,٤	٣٣,٤	١٤,٣	٢,٩		
٦٨	ضعف الثقة بالنفس لدى كثير من التلاميذ.	ت	٩٢	١٧٦	١٨٢	٨٦	١٢	٣,٤٦	٦
		٪	١٦,٧	٣١,٩	٣٣,٠	١٥,٦	٢,٢		
٧٠	رفض التلاميذ المتفوقين مساعدة زملائهم لتمتعهم بروح المنافسة وليس روح التعاون.	ت	٦٢	١١١	١٦٨	١٥٥	٥١	٢,٩٦	٧
		٪	١١,٣	٢٠,١	٣٠,٥	٢٨,١	٩,٣		
٦٦	رفض التلاميذ التعاون.	ت	٤٥	٩٧	١٧٤	١٧٤	٥٧	٢,٨٢	٨
		٪	٨,٢	١٧,٦	٣١,٦	٣١,٦	١٠,٣		
متوسط جميع محور المعوقات المرتبطة بالتلاميذ								٣,٤٧	

من خلال النظر للجدول رقم (١٢) يتضح ما يأتي:

– تراوحت متوسطات جميع إجابات عينة الدراسة على فقرات محور المعوقات المرتبطة بالتلاميذ والبالغ عددها (٨) فقرات ما بين (٤,٠١) و(٢,٨٢) أي أن جميع المعوقات الواردة في هذا المحور جاءت ما بين درجة (كبيرة) و(متوسطة) وقد جاءت (٦) فقرات بدرجة (كبيرة) وهي الفقرات أرقام (٦٩ – ٦٥ – ٦٤ – ٦٧ – ٦٣ – ٦٨) بنسبة (٧٥ ٪) من مجموع فقرات هذا المحور، بينما جاءت فقرتان بدرجة (متوسطة) وهي الفقرات أرقام (٧٠ – ٦٦) بنسبة (٢٥٪) من مجموع فقرات هذا المحور.

– متوسط جميع فقرات محور المعوقات المرتبطة بالتلاميذ هو (٣,٤٧) أي أن عينة الدراسة ترى بأن درجة المعوقات المرتبطة بالتلاميذ (كبيرة)، وقد جاء متوسط هذا المحور في المرتبة الثالثة من بين متوسطات محاور المعوقات الأربعة.

– جاء في المرتبة الأولى من المعوقات المرتبطة بالتلاميذ (ضعف إلمام التلاميذ بمهارات البحث)، وكان متوسطها (٤,٠١) ودرجتها (كبيرة)، وربما يعود السبب في ذلك إلى عدم اهتمام المعلمين بطرق التدريس التي تعتمد على محاولة وصول التلاميذ للمعرفة من خلال التعلم الذاتي وربطهم بالمكتبة، وتعويدهم الانتفاع بوقتهم في القراءة المفيدة، وتعويدهم التأمل والتتبع.

– كما جاء في المرتبة الثانية من المعوقات المرتبطة بالتلاميذ (اتكال بعض التلاميذ على زملائهم)، وكان متوسطها (٣,٨٧) ودرجتها (كبيرة)، وربما يعود السبب في ذلك لكون إستراتيجية التعلم التعاوني تتيح للتلميذ الذي لا يعمل أن يختفي داخل المجموعة

التعاونية بينما يحصل على التقويم المناسب اعتماداً على جهد زملائه الآخرين، ولكن يمكن التغلب على هذا المعوق إذا ما تواجد المعلم المتابع الذي يوزع الأدوار بشكل ملائم لا يسمح بالاتكالية بين التلاميذ.

– أما (ضعف المهارات التعاونية عند التلاميذ) فقد جاءت في المرتبة الثالثة من المعوقات المرتبطة بالتلاميذ، وكان متوسطها (٣,٦٤) ودرجتها (كبيرة)، ويمكن أن يساعد على تجاوز هذا المعوق شرح المعلم للمهارات التعاونية للتلاميذ وبيان أهميتها، والعناية بتدريب التلاميذ على المهارات التعاونية أثناء الدرس التعاوني، وأن يطلب المعلم من تلاميذه رصد المهارات التي تؤدي إلى نجاح التعلم التعاوني، والإشادة بالتلاميذ الذين يمارسون المهارات التعاونية.

التحقق من صحة فروض الدراسة:

التحقق من صحة الفرض الأول:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات إجابات مديري المدارس والمشرفين التربويين والمعلمين على محاور الدراسة.

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات إجابات العينة حول محاور الدراسة الخمسة، والجدول رقم (١٣) يبين دلالة الفروق بينهم.

الجدول رقم (١٣). يبين اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات إجابات العينة حول محاور الدراسة.

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المهارات	بين المجموعات	١٣,٣٥٢	٢	٦,٦٧٦	١٣,٩٧٨	٠,٠٠
	داخل المجموعات	٢٦٠,٧٨٤	٥٤٦	٠,٤٧٨		
المعوقات المرتبطة بعناصر المنهج	بين المجموعات	٥,٥٠٢	٢	٢,٧٥١	٦,٠٢٩	٠,٠٠
	داخل المجموعات	٢٤٩,٦١٣	٥٤٧	٠,٤٥٦		
المعوقات المرتبطة بالمعلم	بين المجموعات	٥,٢٨٣	٢	٢,٦٤١	٥,٨٧٩	٠,٠٠
	داخل المجموعات	٢٤٥,٣٣٤	٥٤٦	٠,٤٤٩		
المعوقات المرتبطة بالنظام المدرسي	بين المجموعات	١,٢١٢	٢	٠,٦٠٦	١,٢٢٣	٠,٢٩
	داخل المجموعات	٢٧٠,٣٥٦	٥٤٦	٠,٤٩٥		
المعوقات المرتبطة بالتلاميذ	بين المجموعات	٠,٥٨٠	٢	٠,٢٩٠	٠,٥١٨	٠,٦٠
	داخل المجموعات	٣٠٥,٦٨٧	٥٤٦	٠,٥٦٠		
جميع المحاور	بين المجموعات	٢,١٩٥	٢	١,٠٩٨	٥,٧٩١	٠,٠٠
	داخل المجموعات	١٠٣,٨٧٤	٥٤٨	٠,١٩٠		

يلاحظ من خلال الجدول رقم (١٣) أن قيمة (ف) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) في كل من محور (المهارات، والمعوقات المرتبطة بعناصر المنهج، والمعوقات المرتبطة بالمعلم)، أي أن هناك فروقاً

بين آراء مديري المدارس والمعلمين والمشرفين حول المهارات المتوافرة لدى المعلمين وفي المعوقات المرتبطة بعناصر المنهج وكذلك في المعوقات المرتبطة بالمعلم، والتي قد تحول دون استخدام هذه الطريقة في التدريس، وقد تم استخدام اختبار (شيفيه) للكشف عن مصدر تلك الفروق.

الجدول رقم (١٤). يبين اختبار (شيفيه) لتحديد اتجاه الفروق بين المتوسطات الحسابية لإجابات العينة وفقاً لمحاور الدراسة.

المحور	العينة		الفرق بين المتوسطات	مستوى الدلالة
المهارات	المعلمين	المدراء	٠,٢٦	٠,٠٠
	المشرفين	المعلمين	٠,٥٠	٠,٠٠
المعوقات المرتبطة بعناصر المنهج	المعلمين	المشرفين	٠,٣٦	٠,٠١
	المديرين	المشرفين	٠,٤٣	٠,٠٠
المعوقات المرتبطة بالمعلم	المعلمين	المديرين	٠,١٩	٠,٠٠

من خلال ملاحظة الجدول رقم (١٤) يتضح:

– أن الفروق بين المتوسطات في محور المهارات كان بين متوسطات المعلمين والمدراء وبين متوسطات المشرفين والمعلمين، وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية يتضح أن الفروق بين آراء المعلمين والمدراء جاءت لصالح المعلمين حيث كان متوسطهم (٣,٥٤) مقابل متوسط (٣,٢٨) للمديرين، وكذلك الفروق بين آراء المعلمين والمشرفين جاءت لصالح المعلمين فكان متوسطهم (٣,٥٤) مقابل متوسط (٣,٠٣) للمشرفين، وربما يعود السبب في وجود هذا الفارق لصالح المعلمين لكون المديرين والمشرفين أعرف بالمهارات المتوافرة لدى المعلمين من خلال الزيارات الميدانية للمعلمين داخل الصفوف الدراسية وبذلك تكونت لديهم معرفة بمهارات التعلم التعاوني التي يملكها المعلمون.

– أن الفروق بين المتوسطات في محور المعوقات المرتبطة بعناصر المنهج كان بين متوسطات المعلمين والمشرفين وبين متوسطات المديرين والمشرفين، وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية يتضح أن الفروق بين آراء المعلمين والمشرفين جاءت لصالح المعلمين حيث كان متوسطهم (٣,١٩) مقابل متوسط (٢,٨٣) للمشرفين، وكذلك الفروق بين آراء المديرين والمشرفين جاءت لصالح المدراء فكان متوسطهم (٣,٢٧)، وربما يعود السبب في وجود هذا الفارق لكون المعلمين ثم المديرين أكثر ممارسة عملية يومية للعملية التدريسية من المشرفين، فهم أعرف بخبايا التدريس باستخدام طريقة التعلم التعاوني وما يعترضها من معوقات مرتبطة بعناصر المنهج.

– أن الفروق بين المتوسطات في محور المعوقات المرتبطة بالمعلم كان بين متوسطات المعلمين والمديرين

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية يتضح أن الفروق جاءت لصالح المدراء حيث كان متوسطهم (٣,٧٤) مقابل متوسط (٣,٥٥) للمعلمين، وربما يعود السبب في وجود هذا الفارق لصالح المدراء إلى أن المعلم بطبيعته البشرية ينفي صفة القصور عن نفسه.

التحقق من صحة الفرض الثاني:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات إجابات العينة على محاور الدراسة تعود لعامل المؤهل، وسنوات الخبرة، والحصول على دورات تدريبية في طريقة التعلم التعاوني من عدمه، والعمر.

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات إجابات العينة حول محاور الدراسة الخمسة والتي قد تعود لعامل المؤهل وسنوات الخبرة، والعمر.

كما تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات إجابات العينة حول محاور الدراسة الخمسة والتي قد تعود لعامل الحصول على دورات تدريبية من عدمها في مجال التعلم التعاوني. (انظر الجدول رقم ٢١).

الجدول رقم (١٥). يبين اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات إجابات العينة حول محاور الدراسة باختلاف المؤهل.

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المهارات	بين المجموعات	١,٠٤٠	٣	٠,٣٤٧	٠,٦٧٩	٠,٥٦
	داخل المجموعات	٢٦٨,٩٧٥	٥٢٧	٠,٥١٠		
المعوقات المرتبطة بعناصر المنهج	بين المجموعات	٢,٣٩٧	٣	٠,٧٩٩	١,٦٩٦	٠,١٦
	داخل المجموعات	٢٤٨,٢٦٦	٥٢٧	٠,٤٧١		
المعوقات المرتبطة بالمعلم	بين المجموعات	٠,٧١٢	٣	٠,٢٣٧	٠,٥٠٨	٠,٦٨
	داخل المجموعات	٢٤٥,٦٩٨	٥٢٦	٠,٤٦٧		
المعوقات المرتبطة بالنظام المدرسي	بين المجموعات	٣,٩٥٧	٣	١,٣١٩	٢,٦٩٠	٠,٠٥
	داخل المجموعات	٢٥٧,٨٥٠	٥٢٦	٠,٤٩٠		
المعوقات المرتبطة بالتلاميذ	بين المجموعات	١,٢٤٩	٣	٠,٤١٦	٠,٧٣٣	٠,٥٣
	داخل المجموعات	٢٩٨,٧٩٠	٥٢٦	٠,٥٦٨		
جميع المحاور	بين المجموعات	١,٣٢١	٣	٠,٤٤٠	٢,٢٦٧	٠,٠٨
	داخل المجموعات	١٠٢,٥٩٩	٥٢٨	٠,١٩٤		

يلاحظ من خلال الجدول رقم (١٥) أن قيمة (ف) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في محور واحد فقط من محاور الدراسة وهو محور (المعوقات المرتبطة بالنظام المدرسي)، أي أن هناك فروقاً بين

متوسطات آراء مديري المدارس والمعلمين والمشرفين قد تعود لعامل اختلاف المؤهل لم يستطع اختبار (شيفيه) الكشف عن مصدر تلك الفروق، ولذا تم استخدام اختبار (LSD) للمقارنات البعدية.

الجدول رقم (١٦). يبين اختبار (LSD) لتحديد اتجاه الفروق بين المتوسطات الحسابية لإجابات العينة وفقاً لاختلاف المؤهل.

المحور	المؤهل		الفرق بين المتوسطات	مستوى الدلالة
المعوقات المرتبطة بالنظام المدرسي	دكتوراه	ماجستير	١٫١٣	٠٫٠٠
	دكتوراه	بكالوريوس تربوي	٠٫٨٩	٠٫٠٣
	دكتوراه	بكالوريوس غير تربوي	٠٫٩٨	٠٫٠٢

يتضح من خلال الجدول رقم (١٦) الفروق بين متوسطات حاملي مؤهل الدكتوراه ومتوسطات المؤهلات الأخرى، وبالرجوع للمتوسطات اتضح أن الفروق جاءت لصالح حاملي مؤهل الدكتوراه وكان متوسطهم (٤٫٦٢)، بينما كان متوسط حاملو مؤهل الماجستير (٣٫٥٠)، أما حاملو مؤهل البكالوريوس التربوي فكان متوسطهم (٣٫٧٣)، ومتوسط من لديهم مؤهل بكالوريوس غير تربوي كان (٣٫٦٤)، فالذين يحملون مؤهل الدكتوراه يرون أن المعوقات المرتبطة بالنظام المدرسي تؤثر في عمل المعلم بدرجة أكبر مما يراه بقيه أفراد العينة من حاملي المؤهلات الأخرى، وربما يعود السبب في ذلك لتوافر التأهيل العلمي العالي الذي قد يمكن الفرد من التعرف على نقاط الضعف في الأنظمة المدرسية والتي قد تكون سبباً في عدم استخدام المعلم لطريقة التعلم التعاوني، هذا إلى جانب الخبرة في المجال التعليمي.

الجدول رقم (١٧). يبين اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات إجابات العينة حول محاور الدراسة باختلاف سنوات الخبرة.

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المهارات	بين المجموعات	٠٫٦٨٥	٢	٠٫٣٤٢	٠٫٦٨١	٠٫٥١
	داخل المجموعات	٢٧٢٫١٣١	٥٤١	٠٫٥٠٣		
المعوقات المرتبطة بعناصر المنهج	بين المجموعات	١٫٣٤٧	٢	٠٫٦٧٣	١٫٤٥٦	٠٫٢٣
	داخل المجموعات	٢٥٠٫٢٧١	٥٤١	٠٫٤٦٣		
المعوقات المرتبطة بالمعلم	بين المجموعات	٤٫٩٩٦	٢	٢٫٤٩٨	٥٫٥١٨	٠٫٠٠
	داخل المجموعات	٢٤٤٫٤٤٢	٥٤٠	٠٫٤٥٣		
المعوقات المرتبطة بالنظام المدرسي	بين المجموعات	٠٫٤٦٤	٢	٠٫٢٣٢	٠٫٤٧١	٠٫٦٢
	داخل المجموعات	٢٦٥٫٦٢٤	٥٤٠	٠٫٤٩٢		

تابع الجدول رقم (١٧).

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المعوقات المرتبطة بالتلاميذ	بين المجموعات	٠,٤٤٦	٢	٠,٢٢٣	٠,٣٩٩	٠,٦٧
	داخل المجموعات	٣٠١,٧٨٣	٥٤٠	٠,٥٥٩		
جميع المحاور	بين المجموعات	٠,٣٩١	٢	٠,١٩٦	١,٠٢٣	٠,٣٦
	داخل المجموعات	١٠٣,٦٥٤	٥٤٢	٠,١٩١		

يلاحظ من خلال الجدول رقم (١٧) أن قيمة (ف) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) في محور واحد فقط من محاور الدراسة وهو محور (المعوقات المرتبطة بالمعلم)، أي أن هناك فروقاً بين متوسطات آراء مديري المدارس والمعلمين والمشرفين قد تعود لعامل اختلاف سنوات الخبرة لم يستطع اختبار (شيفيه) الكشف عن مصدر تلك الفروق، ولذا تم استخدام اختبار (LSD) للمقارنات البعدية.

الجدول رقم (١٨). يبين اختبار (LSD) لتحديد اتجاه الفروق بين المتوسطات الحسابية لإجابات العينة وفقاً لاختلاف سنوات الخبرة.

المحور	الخبرة		الفرق بين المتوسطات	مستوى الدلالة
المعوقات المرتبطة بالمعلم	٦ سنوات فأكثر	من ٣ سنوات إلى أقل من ٦ سنوات	٠,٢٥	٠,٠١
	٦ سنوات فأكثر	أقل من ٣ سنوات	٠,٣٨	٠,٠١

من خلال النظر إلى الجدول رقم (١٨) يتضح الفروق بين متوسطات من خبرتهم (٦ سنوات فأكثر) ومتوسطات من خبرتهم (من ٣ سنوات إلى أقل من ٦ سنوات) أو من كانت خبرتهم (أقل من ٣ سنوات) وبالرجوع للمتوسطات اتضح أن الفروق جاءت لصالح من خبرتهم(٦ سنوات فأكثر)، وكان متوسطهم (٣,٦٦)، أما متوسط من خبرتهم (من ٣ سنوات إلى أقل من ٦ سنوات) فكان (٣,٤١)، ومتوسط من خبرتهم (أقل من ٣ سنوات) هو (٣,٢٨)، فمن خبرتهم (٦ سنوات فأكثر) يرون أن المعوقات المرتبطة بالمعلم تؤثر في عمل المعلم بدرجة أكبر مما يراه بقية أفراد العينة ممن لديهم خبرة أقل، وربما يعود السبب في وجود هذا الفارق بين المتوسطات إلى أن الخبرة الكبيرة تساعد على التعرف على تفاصيل تلك المعوقات المرتبطة بالمعلم والتي قد تحول دون استخدامه لتلك الطريقة.

الجدول رقم (١٩). يبين اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات إجابات العينة حول محاور الدراسة باختلاف العمر.

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المهارات	بين المجموعات	١,٣٨٥	٢	٠,٦٩٣	١,٣٨٨	٠,٢٥
	داخل المجموعات	٢٦٩,٥٢٣	٥٤٠	٠,٤٩٩		
المعوقات المرتبطة بعناصر المنهج	بين المجموعات	٠,٧٠٢	٢	٠,٣٥١	٠,٧٥٩	٠,٤٧
	داخل المجموعات	٢٥٠,٠١١	٥٤٠	٠,٤٦٣		
المعوقات المرتبطة بالمعلم	بين المجموعات	٥,٤٢٧	٢	٢,٧١٣	٦,٠٦٢	٠,٠٠
	داخل المجموعات	٢٤١,٢٤٤	٥٣٩	٠,٤٤٨		
المعوقات المرتبطة بالنظام المدرسي	بين المجموعات	٢,٣٥٨	٢	١,١٧٩	٢,٣٩٩	٠,٠٩
	داخل المجموعات	٢٦٤,٨٨٠	٥٣٩	٠,٤٩١		
المعوقات المرتبطة بالتلاميذ	بين المجموعات	٠,١٠٥	٢	٠,٠٥٣	٠,٠٩٤	٠,٩١
	داخل المجموعات	٣٠٢,٢٣٢	٥٣٩	٠,٥٦١		
جميع المحاور	بين المجموعات	٠,٧٤٥	٢	٠,٣٧٣	١,٩٦١	٠,١٤
	داخل المجموعات	١٠٢,٨٢٩	٥٤١	٠,١٩٠		

يلاحظ من خلال الجدول رقم (١٩) أن قيمة (ف) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) في محور واحد فقط من محاور الدراسة وهو محور (المعوقات المرتبطة بالمعلم)، أي أن هناك فروقاً بين متوسطات آراء مديري المدارس والمعلمين والمشرفين قد تعود لعامل اختلاف العمر. وقد تم استخدام اختبار (شيفيه) للتعرف على مصدر تلك الفروقات.

الجدول رقم (٢٠). يبين اختبار (شيفيه) لتحديد اتجاه الفروق بين المتوسطات الحسابية لإجابات العينة وفقاً للعمر.

المحور	العمر		الفرق بين المتوسطات	مستوى الدلالة
المعوقات المرتبطة بالمعلم	أقل من ٣٠	٣٠ إلى ٤٠	− ٠,٣٣	٠,٠٠
	أقل من ٣٠	أكثر من ٤٠	− ٠,٣٣	٠,٠٠

من خلال ملاحظة الجدول رقم (٢٠) يتضح:

– أن الفروق جاءت بين متوسطات إجابات من أعمارهم (أقل من ٣٠) وبين من أعمارهم (من ٣٠ إلى ٤٠)، وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية اتضح أن الفروق بين المتوسطات جاءت لصالح من أعمارهم (من ٣٠ إلى ٤٠) حيث كان متوسطهم (٣,٦٦) مقابل متوسط (٣,٣٣).

– أن الفروق جاءت بين آراء من أعمارهم (أقل من ٣٠) وبين متوسطات من أعمارهم (أكثر من ٤٠)

وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية اتضح أن الفروق بين المتوسطات جاءت لصالح من أعمارهم (أكثر من ٤٠) حيث كان متوسطهم (٣,٦٥) مقابل متوسط (٣,٣٣)، وربما يعود السبب إلى وجود هذه الفروق بين المتوسطات لصالح من أعمارهم أكبر لصعوبة العمل التدريسي وفق طريقة التعلم التعاوني مع المعلمين كبيري السن، هذا إلى جانب العبء التدريسي الملقى على عاتقهم، والأعمال الأخرى التي قد توكل إليهم، مما يؤدي إلى بروز تلك المعوقات لديهم بشكل أكبر من بقية أفراد العينة.

الجدول رقم (٢١). يبين اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات في محاور الدراسة باختلاف الحصول على دورات تدريبية في مجال التعلم التعاوني من عدمه.

المحور	المستجيب	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المهارات	لديهم دورات	١٨٣	٣,٥٠٧٦	٠,٧٥٧٣٦	٠,٦٨٨٦١	٠,٠٥
	ليس لديهم دورات	٣٣٦	٣,٣٨١٦	٠,٦٨٨٦١		
المعوقات المرتبطة بعناصر المنهج	لديهم دورات	١٨٣	٣,٠٩٣١	٠,٦٨٤١٥	٣,٠٧٣-	٠,٠٠
	ليس لديهم دورات	٣٣٧	٣,٢٨٣٥	٦٦٩٣٠.		
المعوقات المرتبطة بالمعلم	لديهم دورات	١٨٢	٣,٥٣٠٩	٠,٧٠٣٤١	٢,٧٩٧-	٠,٠٠
	ليس لديهم دورات	٣٣٧	٣,٧٠٢٧	٠,٦٤٨١٩		
المعوقات المرتبطة بالنظام المدرسي	لديهم دورات	١٨٢	٣,٦٨٩٤	٠,٧١٦٤٣	٠,٩١٤-	٠,٣٦
	ليس لديهم دورات	٣٣٧	٣,٧٤٨٣	٠,٦٩١٧٠		
المعوقات المرتبطة بالتلاميذ	لديهم دورات	١٨٢	٣,٣٨٩٧	٠,٧٥٦٧٨	٢,٢٢٨-	٠,٢٦
	ليس لديهم دورات	٣٣٧	٣,٥٤١٥	٠,٧٣٢٠٧		
جميع المحاور	لديهم دورات	١٨٣	٣,٤١٧٧	٠,٤٨٥٥٥	١,١٠١-	٠,٢٧
	ليس لديهم دورات	٣٣٧	٣,٤٦٢٤	٠,٤١٨٢٠		

بملاحظة الجدول رقم (٢١) يتضح:

أن قيمة (ت) في محور المهارات هي (٠,٦٨٨٦١) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وذلك لصالح من لديهم دورات تدريبية في مجال التعلم التعاوني، فالحاصلون على دورات تدريبية في طريقة التعلم التعاوني يرون توافر المهارات لدى معلمي التربية الإسلامية أكثر مما يراه بقية أفراد العينة ممن لم يحصلوا على دورات تدريبية، وربما يعود السبب في ذلك لنجاح تلك الدورات التدريبية في إمداد من التحقوا بها بالمهارات اللازمة التي تؤهلهم لاستخدامها وممارستها عمليا داخل الفصول الدراسية.

– أن قيمة (ت) في محور المعوقات المرتبطة بعناصر المنهج هي (– ٣,٠٧٣) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) وذلك لصالح من ليس لديهم

دورات تدريبية في مجال التعلم التعاوني.

– أن قيمة (ت) في محور المعوقات المرتبطة بالمعلم هي (– ٢,٧٩٧) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) وذلك لصالح من ليس لديهم دورات تدريبية في مجال التعلم التعاوني.

وربما يعود وجود هذا الفارق بين متوسطات من التحقوا بدورات تدريبية ومن لم يلتحقوا بدورات تدريبية في المحورين السابقين إلى: تمكن من لديهم دورات تدريبية من مهارات طريقة التعلم التعاوني، وهذا التمكن يساعد على تذليل الكثير من تلك المعوقات التي قد تواجه أمثالهم ممن لم يحصلوا على دورات تدريبية.

الفصل السادس

التوصيات والمقترحات

توصيات الدراسة:

من خلال نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يأتي:

١ – ضرورة التخفيف من العبء التدريسي الملقى على عاتق المعلم بحيث يمكنه ذلك من استخدام طريقة التعلم التعاوني والتي تتطلب المزيد من الجهد من حيث الإعداد والتخطيط والتنفيذ.

٢ – ضرورة تقليص أعداد التلاميذ في الصف الدراسي بحيث لا يتعدى (٢٠) تلميذاً مما يمكن معلم التربية الإسلامية من استخدام طريقة التعلم التعاوني بشكل أفضل.

٣ – عقد الدورات التدريبية وبصفة مستمرة من أجل تدريب معلمي التربية الإسلامية على استخدام طريقة التعلم التعاوني بالشكل المطلوب.

٤ – تضمين دليل المعلم كيفية استخدام طريقة التعلم التعاوني في بعض دروس مقررات التربية الإسلامية.

٥ – عقد ورش عمل لمشرفي التربية الإسلامية والمعلمين لتبادل الخبرات ومناقشة أفضل السبل لتدريس مقررات التربية الإسلامية باستخدام طريقة التعلم التعاوني.

٦ – ضرورة توافر المكتبة المدرسية المجهزة بالمصادر اللازمة لنجاح طريقة التعلم التعاوني..

مقترحات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية فإن الباحث يقترح:

١ – إجراء دراسات مماثلة على صفوف المرحلة الابتدائية الأخرى، وفي المرحلة المتوسطة والثانوية، ومقارنة نتائجها بنتائج الدراسة الحالية.

٢ – إجراء دراسات تجريبية عن أثر استخدام طريقة التعلم التعاوني في مقررات التربية الإسلامية.

٣ – إجراء دراسة لمعرفة اتجاهات معلمي التربية الإسلامية نحو استخدام طريقة التعلم التعاوني.

٤ – إجراء دراسة تجريبية عن أثر استخدام

طريقة التعلم التعاوني في مقررات التربية الإسلامية باختلاف عدد تلاميذ الفصل.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

ابن حنبل، أبو عبد الله أحمد بن محمد. *مسند الإمام أحمد*. تحقيق: شعيب الأرنؤوط وآخرين. ط١. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٢١هـ.

ابن ماجة، محمد بن يزيد. *سنن ابن ماجه*. شرح: الإمام أبو الحسن الحنفي. ط١. بيروت: دار المعرفة، ١٤١٦هـ.

أبو عميرة، محبات. «تجريب استخدام إستراتيجيتي التعلم التعاوني الجمعي في تعلم الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة». *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، العدد (٤٤)، (١٩٩٧م).

إسماعيل، محمد ربيع. «أثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس الرياضيات على التحصيل وبقاء انتقال أثر التعلم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي». *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، مجلد ١٢، العدد (١)، (١٩٩٨م).

البو سعيدي، سعيد سلطان. *فعالية استخدام التعلم التعاوني في تنمية بعض مهارات البحث التاريخي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، ٢٠٠٠م.

بوز، كهيلا. *طرائق تدريس التربية*. دمشق: منشورات جامعة دمشق، ٢٠٠٤م.

الترمذي، محمد بن عيسى. *الجامع الكبير*. تحقيق: بشار عواد معروف. ط١. بيروت: دار الغرب الإسلامي، ١٩٩٦ م.

جابر، جابر عبد الحميد. *استراتيجيات التدريس والتعلم*. القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٩٩م.

جونسون، ديفيد وروجر، جونسون. *التعلم التعاوني والفردي التعاون والتنافس والفردية*. ترجمة: رفعت محمد بهجات. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٨م.

حسن، محمود. «أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس الرياضيات على التحصيل وبقاء أثر التعلم وتنمية التفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي». *مجلة كلية التربية*. جامعة أسيوط، المجلد ١٧، العدد (٢)، (٢٠٠١م).

الحسيني، جميلة عبد الله. *أثر تدريس العلوم باستخدام التعلم التعاوني في تنمية التحصيل وعمليات العلم لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي*. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ٢٠٠٢م.

حماد، عفاف. «فاعلية استخدام أسلوب التعلم التعاوني في تدريس الفلسفة لطلاب الصف الثالث الثانوي على التحصيل الدراسي وتنمية بعض القيم الخلقية». *دراسات في المناهج وطرق التدريس*. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد (٥٦)، (١٩٩٩م).

الدارمي، عبد الله بن عبد الرحمن. *سنن الدارمي*. تحقيق: حسين سليم أسد. ط١. الرياض: دار المغني للنشر والتوزيع، ١٤٢١هـ.

الزبالي، مبروك بريكان. *إمكانية تطبيق أسلوب التعلم التعاوني في مراكز تعليم الكبار والمدارس المتوسطة والثانوية الليلية بالمدينة المنورة من وجهة نظر المديرين والمشرفين والمعلمين*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤٢٨هـ.

سالم، محمد محمد. «فعالية التعلم التعاوني في اكتساب طلبة المرحلة الثانوية مهارات التذوق الأدبي». *دراسات في المناهج وطرق التدريس*. كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٥٥)، (١٩٩٨م).

السدحان، غازي. *طرق وأساليب تدريس مقرر التجويد في المرحلة الابتدائية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤٢٦هـ.

السيد، جيهان كمال. *تدريس الدراسات الاجتماعية*. الرياض: مكتبة الرشد، ٢٠٠١م.

صابر، ملكة حسين. «أثر التعلم التعاوني الجمعي في اكتساب طالبات السنة الثانية ثانوي – أدبي – لبعض مفاهيم مادة علم النفس واتجاهاتهن نحو إستراتيجية التعلم التعاوني». *دراسات في المناهج وطرق التدريس*. العدد (٦٠)، (١٩٩٩م).

عبد العزيز، فهيمه سليمان. «فاعلية إستراتيجية التعلم التعاوني على التحصيل الدراسي في الجغرافيا لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي». *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، العدد (٤٢)، (١٩٩٧م).

عبيد، أحمد حسين. *فلسفة نظام التعليم وبنيته الأساسية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٩م.

عبيدات، ذوقان، وآخرون. *البحث العلمي*. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع، ١٩٨٧م.

العنزي، مرزوق. *مقارنة أثر التدريس بأسلوبي المناقشة والتعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير العلمي في مقرر الأحياء بالمرحلة الثانوية*. رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، جامعة الملك سعود، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، ١٤٢٧هـ.

العياصرة، محمد. «تقديرات معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية بسلطنة عمان لطرق وأساليب التدريس لديهم». *مجلة دراسات في المناهج*

وطرق التدريس. كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٨٣)، (٢٠٠٢م).

العيوني، صالح محمد. «أثر استخدام أسلوب التعلم التعاوني على التحصيل في مادة العلوم والاتجاه نحوها لتلاميذ الصف السادس الابتدائي – بين – بمدينة الرياض». *المجلة التربوية*. جامعة الكويت، المجلد ١٧، العدد (٦٦)، (٢٠٠٣م).

الغامدي، دخيل الله. *الصعوبات التي تواجه معلم الاجتماعيات في المرحلة الابتدائية بالمناطق النائية التابعة لمنطقة الباحة التعليمية من وجهة نظر المعلمين*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، ١٤١٥هـ.

الغول، منصور حسن. *أثر التعلم التعاوني في تحصيل طلاب المرحلة الثانوية بمادتي قواعد اللغة العربية وبلاغتها*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية، أم درمان، ١٩٩٥م.

الفالح، سلطانة قاسم. *فاعلية إستراتيجية التعلم التعاوني الإتقاني في تنمية التحصيل الدراسي لوحدة الخلية والوراثة والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية للبنات، الرياض، ٢٠٠٠م.

فرج، محمود عبده. «فاعلية التعلم التعاوني في تنمية مهارات تلاوة القرآن الكريم وفهمه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية». *مجلة القراءة والمعرفة*. الجمعية المصرية للقراءة والفهم، العدد (١٢)، (٢٠٠١م).

الفقيه، محمد. *أهداف التعليم المتوسط في المملكة العربية السعودية «دراسة تقويمية»*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤٢١هـ.

القلقيلي، عودة سليمان. *التعلم التعاوني في التربية الإسلامية وأثره في تحصيل الصف العاشر في محافظة إربد*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، ١٩٩٩م.

كوجك، كوثر حسين. *اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس*. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٧م.

المالكي، عبدالملك. *أثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس الرياضيات على تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في الرياضيات واتجاهاتهم نحوها بمدينة جدة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ٢٠٠٢م.

محمود، محمود محمد. *أثر استخدام التعلم التعاوني الجمعي في تدريس الجغرافيا على تنمية بعض المفاهيم ومهارة رسم الخرائط لدى طلاب الصف الأول الثانوي*. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة المنيا، ٢٠٠٣م.

مطر، فاطمة خليفة. «تأثير استخدام التعلم التعاوني في تدريس وحدة الحركة الموجية على الجوانب الانفعالية لطلاب برامج إعداد المعلمين». *المجلة العربية للتربية*. المجلد ١٢، العدد (١)، (١٩٩٢م).

المعيقل، عبد الله سعود. «التعلم التعاوني (مفهومه، فوائده، أسسه، تطبيقاته)». *مركز البحوث التربوية*، كلية التربية، جامعة الملك سعود، (١٤٢٣هـ).

الناشف، سلمى. *طرق تدريس العلوم*. عمان: دار الفرقان، ١٩٩٩م.

الهرمزي، جانيت نيسان. *أثر استخدام التعلم التعاوني في تغيير مفاهيم الطلبة للصف السادس الأساسي للمفهوم البيولوجي «أجهزة الجسم»*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان، ١٩٩٥م.

وزارة التربية والتعليم. *القواعد التنظيمية لمدارس التعليم العام*. ١٤٢٠هـ.

وزارة التربية والتعليم. *دليل المشرف التربوي*. ١٤١٩هـ.

السيحي، عبد الله ومحمد، سالم. «أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في اكتساب تلاميذ الصف السادس بعض مهارات التجويد في القرآن الكريم». *مجلة القراءة والمعرفة*. كلية التربية بجامعة عين شمس، العدد (١)، (٢٠٠٠م).

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Slavin, Robert. Cooperative Learning. Review Of Educational Research , 50 (2) , (1980), pp: 315 – 342.

The Extent of Available Necessary Skills to the Co – operative Learning Method and Use Hinders for Teachers of Islamic Education in the Primary Schools in Riyadh according to the Viewpoint of Educative Supervisors, Principals and Teachers

Khalid Ibrahim Al Matroudi
Assistant Professor, Department of Curriculum and Instruction,
Teachers College, King Saud University
Al Riyadh , Kingdom of Saudi Arabia, p.o box: 4341, Postal Code:11491
E-mail: Kalmatroudi1@ksu.edu.sa
(Received 10/1/1432H; accepted for publication 1/4/1432H)

Keywords: Training needs, Methods of teaching the Holy Quran, High school.

Abstract. The study summary: This study aimed at investigating the extent of mastering the co-operative learning skills by teachers of Islamic education in the primary schools in Riyadh and the obstacles to its use. To achieve that a questionnaire has been designed that consists of 70 items distributed on five areas that are: (skills, obstacles concerning the curriculum items, obstacles concerning the teacher, obstacles concerning the school system, buildings and preparations and obstacles concerning pupils). This method is applied on a sample of Islamic Education supervisors (35 supervisors), schools principals (171) and teachers (345). The most important results are: the skills of cooperative learning can be found in teachers of Islamic Education at a 'high' level, the grade of the obstacles concerning the curriculum items is 'average', the obstacles concerning: teachers of Islamic Education, the school system, buildings, preparations and pupils) is 'high'. There are differences among the sample views around (available skills teachers have – obstacles concerning the curriculum items and obstacles concerning teachers), there are also differences among the samples average that may be due to the different qualification factor in the area of obstacles concerning teachers, there are differences among the sample average that may be due to the age difference in the area of obstacles concerning teachers.

The study recommendations : The necessity of decreasing the teaching burden on the teacher's shoulder, decreasing the number of students in the school class, holding training courses continually for training the Islamic Education teachers to use the method of cooperative learning as proper as possible.

فاعلية القياس التكيفي باستخدام فقرات ذات إجابة مُنتقاة وفقرات ذات إجابة مُنشأة

إسماعيل سلامة البرصان

أستاذ مساعد، بقسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك سعود

الرياض، المملكة العربية السعودية، ص.ب ٢٤٥٨، الرمز ١١٤٥١

E – mail: ibursan@ksu.edu.sa

(قدم للنشر في ١٧/١٠/١٤٣١هـ؛ وقبل للنشر في ١/٦/١٤٣٢هـ)

الكلمات المفتاحية: نظرية الاستجابة للفقرة، القياس التكيفي، النظرية الحديثة في الاختبارات، نماذج استجابة الفقرة.

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية القياس التكيفي المبني من فقرات ذات إجابة منتقاة ثنائية التدريج وفقرات ذات إجابة منشأة متعددة التدريج في نفس الاختبار باستخدام بيانات مولدة من الحاسوب، حيث تم توليد إجابات (٦٠) فقرة ثنائية التدريج و(١٠) فقرات متعددة التدريج لألفي مفحوص، جرى تدريجها معاً باستخدام برمجية (RUMM 2020)، واختيرت عينة للقياس التكيفي بلغت (١٠٠) مفحوص جرى استخدام بيانات استجاباتهم في القياس التكيفي الذي تكون من ثلاث مراحل تكونت المرحلة الاستطلاعية الأولى من خمس فقرات ذات إجابة منتقاة ثنائية التدريج، والمرحلة الثانية من خمس فقرات ذات إجابة منتقاة ثنائية التدريج، في حين تكونت المرحلة الثالثة والأخيرة من فقرتين ذاتي إجابة مُنشأة، تم حساب القدرة لكل مفحوص في المراحل الثلاث، وتم مقارنتها بقدرة المفحوص المقدرة من الاختبار الخطي بفقراته السبعين، وأظهرت النتائج معامل ارتباط بين قدرة المقدرة من الاختبار التكيفي والقدرة المقدرة من الاختبار الخطي مقداره ٠.٩٣، ومتوسط فرق في القدرة مقداره ٠.٠٨٧ لوجيت، إضافة إلى فرق في الخطأ المعياري مقداره في المتوسط ٠.٢٧٨ الأمر الذي يفيد بفاعلية عالية للقياس التكيفي المبني باستخدام فقرات ثنائية ومتعددة التدريج معاً خصوصاً عندما تتطلب النتاجات كلا النوعين من الفقرات.

المقدمة والخلفية النظرية

يعد القياس التكيفي (adaptive testing) أحد أهم الأساليب الاختبارية المعتمدة في مجال قياس القدرات والسمات النفسية والتربوية، وأداته هي الاختبارات التكيفية التي يطلق عليها أحياناً الاختبارات المفصلة (tailored tests)، ولم يصبح القياس التكيفي ممكناً للتطبيق إلا بعد ظهور نظرية الاستجابة للفقرة (item response theory) (Lord,1980) على الرغم

من أن الإرهاصات الأولى له كفكرة قد بدأت عام 1905 في اختبارات بينية للذكاء.

ويعرف كل من مايلز وستوكنغ (Mills & Stocking, 1991) الاختبار التكيفي بأنه عملية تقييم يتم بواسطتها بناء اختبار أثناء قيام المفحوص بالإجابة عن الفقرة حيث يتم اختيار الفقرات اللاحقة من بنك الأسئلة اعتماداً على إجابات المفحوص على الفقرات السابقة.

ويعرّفه هامبيلتون وسواميناثان (Hambleton & Swaminathan, 1985) بأنه اختبار يوائم بين قدرة المفحوص وصعوبة الفقرات المقدمة له حيث لا يتقدم المفحوصون لنفس الفقرات بل يجري تعريض كل مفحوص لفقرات تناسب قدرته، الأمر الذي يجعل الحصول على درجات متسقة لعدة مفحوصين أمراً متعذراً في حال اعتماد النظرية التقليدية في الاختبارات أما في نظرية الاستجابة للفقرة فإن ذلك ممكن بسبب خاصية تحرر قدرات المفحوصين من خصائص الفقرات التي يتعرض لها المفحوص (item free)، وكذلك بسبب تحرر معالم الفقرات من خصائص المفحوص (Person free).

وحتى يتم استخدام تطبيق نظرية الاستجابة للفقرة لا بد من تحقق افتراضاتها وهي:

١- أحادية البعد (Unidimensionality)

ويعني هذا الافتراض أن فقرات الاختبار تقيس سمة واحدة بحيث إن خط الانحدار في منحنى خصائص الفقرة (item characteristic Curve) يكون واحداً لجميع أفراد المجموعة عند مستوى قدرة معين، بينما يؤدي انتهاك هذا الافتراض إلى أن يكون هناك أكثر من خط انحدار يختلف باختلاف أفراد المجموعة الجزئية عند كل مستوى قدرة (Hambleton & Swaminathan, 1985) ويتم التأكد من هذه الخاصية بأكثر من طريقة، من أشهرها التحليل العاملي لاستجابات المفحوصين على فقرات الاختبار.

٢- الاستقلال الموضعي (Local Independence)

ويعني هذا الافتراض أن إجابة المفحوص على فقرة ما لا يؤثر إيجاباً أو سلباً على إجابته على أي فقرة أخرى (Hambleton & Swaminathan, 1985) بينما يذكر وورم (warm, 1978) بأن هذا الافتراض يعني عدم ارتباط الفقرات مع بعضها البعض عند قدرة محددة (θ)، أي أن الأفراد الذين يمتلكون نفس القدرة يجب أن يكون معامل ارتباط أدائهم على فقرة وأدائهم على فقرة أخرى مساوياً للصفر، ويمكن القول بأن هذا الافتراض يتضمن الاستقلال الإحصائي لاستجابة المفحوص على فقرات الاختبار كافة (Hambleton & Swaminathan, 1985) ويتم التأكد من هذا الافتراض باستخدام قوانين الاحتمالات الرياضية واختبار χ^2 (Lord, 1980)، بينما يعتبر هاميلتون وسواميناثان أن هذا الافتراض يعتبر متحققاً ضمناً إذا ما تحقق الافتراض الأول (Hambleton & Swaminathan).

٣- منحنى خصائص الفقرة (Item Characteristic Curve)

وهو منحنى يمثل العلاقة بين القدرة واحتمالية الإجابة الصحيحة على الفقرة، وهو منحنى متصاعد باضطراد وله مستوى تقاربي علوي (upper asymptotic – level) يقترب من ١ ، ومستوى تقاربي أدنى يختلف باختلاف (Lower asymptotic level) النموذج المستخدم في نظرية الاستجابة للفقرة.

٤- التحرر من السرعة (Speediness)

ويعني هذا الافتراض أن عامل السرعة في الأداء لا يلعب دوراً في الإجابة على الفقرات، أي أن عدم إجابة الفرد بشكل صحيح عن فقرات الاختبار يعود إلى تدني قدرته وليس إلى تأثير السرعة في الإجابة أو عدم وصوله لهذه الفقرات نتيجة قصر الوقت (Hambleton, Swaminathan & Rogers, 1991).

وللاختبارات التكيفية باختلاف أنواعها خطوات تحدث عنها المختصون في هذا النوع من القياس، فقد أورد كنجزبري وزارا (Kingsbury & Zara, 1989) ست خطوات لبناء الاختبار التكيفي هو:

١- بناء تجمع الفقرات (item pool): حيث تعد الفقرات ذات المعالم المقدرة جيداً أمراً ضرورياً للاختبار التكيفي، وترى إمبرستون ورايس (Emberston & Raise, 2000) أنه حتى يتحقق القياس الجيد لا بد من أن يحتوي تجمع الفقرات على عدد كاف من الفقرات ذات صعوبة موزعة جيداً على متصل السمة.

٢- اعتماد نموذج لاستجابة الفقرة: وينبغي هنا اختيار النموذج في سياق نظرية استجابة الفقرة التي تحتوي النموذج الأحادي المعلمة (نموذج راش) والنموذج الثنائي المعلمات، والنموذج الثلاثي المعلمات ومعادلتها الرياضية كالآتي:

أ – النموذج الأحادي المعلمة:

$$pi(\theta) = \frac{1}{1+e^{D(\theta-bi)}}$$

Pi (Θ): احتمال أن يجيب المفحوص ذو القدرة (Θ) على الفقرة (i) إجابة صحيحة.

D: ثابت قيمته ١.٧.

bi: معامل الصعوبة للفقرة (i).

e: الأساس اللوغاريتمي الطبيعي (العدد النيبيري ٢.٧١٨٣).

ب – النموذج ثنائي المعلمة:

$$pi(\theta) = \frac{1}{1+e^{Da(\theta-bi)}}$$

حيث a: معلم التميز للفقرة i، وباقي الرموز كما في معادلة النموذج الأحادي المعلمة.

ج – النموذج ثلاثي المعلمة:

$$pi(\theta) = Ci + (1-Ci)\frac{e^{Da(\theta-bi)}}{1+e^{Da(\theta-bi)}}$$

حيث Ci: معلم التخمين بالنسبة للفقرة i.

(Hambleton & Swaminathan, 1985).

د – يضاف إلى ذلك نموذج التقدير الجزئي الذي توصل إلى معادلته ماسترز Masters, 1982 (والعلاقة التالية التي تعطي احتمالية وقوع المفحوص n ذي القدرة θ في المستوىX بدلاً من البقاء في المستوى (١ – x).

$$\Phi_{Xni} = \frac{\Pi_{Xin}}{\Pi_{(X-1)ni} + \Pi_{Xni}} = \frac{e^{(\theta_n - biX)}}{1 + e^{(\theta_n - biX)}}$$

حيث:

Φ_{xni}: احتمال إنجاز المفحوص (n) الخطوة × في السؤال i ليأخذ العلامة × بدلاً من العلامة (١ – ×).

Π_{xin}: احتمال وقوع المفحوص (n) ذي القدرة θ في المستوى × من مستويات الأداء للفقرة i

$\Pi_{(x-1)ni}$: احتمال وقوع نفس الفرد في المستوى السابق (١ – ×) في الفقرة نفسها i

وهنا تشير المعادلة إلى أن احتمال أن يصل المفحوص (n) ذو القدرة θ إلى المستوى (×) يعتمد على صعوبة المستوى (b_{ix}) وقدرة المفحوص θ فقط.

٣- اعتماد الطريقة المدخلية للاختبار، وهي الطريقة التي يتم فيها تحديد الفقرات التي تعطى للمفحوص في المرة الأولى، حيث يمكن البدء بفقرات ذات مستويات مختلفة في الصعوبة تغطي المناطق المختلفة للمحتوى وتراعي التوازن في التميز وهو ما يسمى بالاختبار الاستطلاعي (Routing Test)، ويمكن أن توكل اختيار الفقرات الأولى للمفحوص عن طريق تحديد مستوى قدرة يختاره المفحوص وهو ما يسمى بـ (Self adaptive testing).

٤- اعتماد طريقة لاختيار الفقرات (Lord, 1980) بناء على القدرة المتحصلة للمفحوص من الإجابة عن الفقرات السابقة، ويمكن أن تعتمد الفقرات اللاحقة بناءً على معلم الصعوبة أو دالة المعلومات.

٥- اعتماد طريقة رصد العلامة، وهي إما طريقة الأرجحية العظمى (Maximum Likely hood) أو إحدى الطرق البايزية (Bayesian Methods).

اعتماد قاعدة للتوقف عن إعطاء الفقرات للمفحوص.

وتختلف الاختبارات التكيفية باختلاف الاستراتيجيات التي تتبعها، وقد قسم لورد (Lord, 1980) استراتيجيات القياس التكيفي إلى ثلاث استراتيجيات هي:

أولاً: استراتيجية القياس التكيفي ثنائي المرحلة (Two Stage Strategy):

وتتكون هذه الاستراتيجية من مرحلتين أولاهما الاختبار الاستطلاعي (routing test) حيث يجري تقدير قدرة أولية بواسطته، ثم يتم بعد ذلك توجيه المفحوص للمرحلة الثانية بحيث يتعرض المفحوص لاختبار فرعي يناسب قدرته المقدرة باستخدام الاختبار الاستطلاعي (Lord, 1980) وتحسب القدرة النهائية للمفحوص على أساس مرحلتي الاختبار التكيفي مجتمعتين (Hambleton & Swaminathan, 1985).

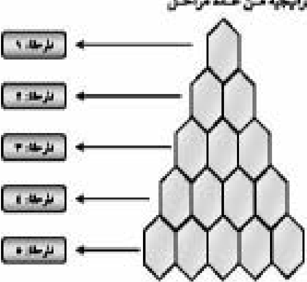
والإجراء العملي لاختيار فقرات الاختبار

الاستطلاعي عبر اختبار القراءة من بين فقرات الاختبارات الفرعية الخاصة بالمرحلة الثانية، فبعد تدريج تجميع الفقرات وتقسيمها إلى اختبارات فرعية ذات صعوبة متدرجة ومختلفة يتم انتقاء عدد قليل من الفقرات لتكوين الاختبار الاستطلاعي الذي يتم بواسطته تحديد مستوى قدرة ابتدائي للمفحوص، الأمر الذي يترتب عليه توجيه المفحوص لأحد الاختبارات الفرعية الخاصة بالمرحلة الثانية (Chiarelli, Campbell & Zedeck, 1981)، ويمكن أن تتداخل الاختبارات الفرعية فيما بينها لتكوين روابط لكن ذلك ليس ضرورياً (Wright & Stone, 1979).

ثانياً: استراتيجية القياس التكيفي متعدد المراحل (Multi – Stage Strategy):

وتتكون هذه الاستراتيجية من عدة مراحل يجري توجيه للمفحوص إلى المرحلة الثانية بناءً على القدرة المقدرة من المراحل السابقة، وقد تتضمن كل مرحلة فقرة واحدة أو مجموعة من الفقرات، ويتبع هذه الاستراتيجية استراتيجية القياس التكيفي الهرمي، حيث يتم ترتيب الفقرات في ترتيب هرمي مرتكز إلى صعوبة الفقرات ويتم هنا ابتداء الاختبار بفقرة ما وبعد الإجابة عنها يتم الانتقال إلى فقرتين إحداهما في حالة الإجابة الصحيحة والأخرى في حالة الإجابة الخطأ (Sands & Waters & Dabbs, 2001).

والشكل رقم (١) الآتي يبين طريقة تنظيم الفقرات.



الشكل (١): اختبار تكيفي هرمي مكون من خمس مراحل بمجموع فقرات عدد فقراته ١٥ فقرة.

(Anastasia & Urbina, 1997)

وتتضمن هذه الاستراتيجية استراتيجية الاختبارات التكيفية الطبقية حيث يتم تصنيف تجميع الفقرات إلى طبقات يجري التنقل بينها على أساس القدرة المقدرة بينما يتم اختيار الفقرة ضمن الطبقة اعتماداً على معامل التمييز (Kingsbury & Zara, 1989).

ثالثاً: استراتيجية القياس التكيفي المحوسب

(Computerized Adaptive Testing CAT)

حيث يتم في هذه الاستراتيجية تعريض المفحوص لبعض الفقرات باستخدام الحاسوب لتحديد مستوى قدرته المبدئي ثم تقدم له فقرات بعد ذلك تناسب التقدير المستمر لقدرته اعتماداً على سلسلة الاستجابات للفقرات السابقة (Murphy & Davidshofer, 1994) وعادة ما يقدم للمفحوص فقرة ذات صعوبة أعلى من سابقتها إذا ما كانت إجابته صحيحة للفقرة السابقة، وفقرة ذات صعوبة أدنى من سابقتها إذا ما كانت إجابة المفحوص خطأ للفقرة السابقة (Lincare, 2000) وينتهي الاختبار التكيفي إذا ما تم الوصول إلى تحقيق قاعدة التوقف، وقد أورد وورم (Warm, 1978) بعضاً من قواعد التوقف وهي:

١- التوقف عند استنفاد الفقرات الموجودة في تجمع فقرات بنك الأسئلة.

٢- التوقف عندما تصبح قيمة الخطأ المعياري في التقدير أقل من ٠,٠٦٢٥.

٣- التوقف عندما تصبح الفقرات الموجودة غير كافية.

وبالنسبة للنقطة الثانية فإن إمبرستون ورايس (Emberston & Reise, 2000) يشيران إلى أن قيمة الخطأ المعياري التي يتوقف عندها الاختبار التكيفي يمكن أن يحددها الفاحص.

ويضيف لنكير (Lincare, 2000) في هذا المجال بعض القواعد الأخرى للتوقف مثل كون قياس القدرة بعيداً جداً عن المحك المطلوب، أو أن يُظهر المفحوص سلوكاً يؤدي لإنهاء الاختبار كأن يكون المفحوص سريعاً جداً في الإجابة أو بطيئاً جداً في الإجابة على فقرات الاختبار، وقد أضيفت فيما بعد قواعد أخرى مثل أقل دالة معلومات بالنسبة للاختبار التكيفي المتولد (Choi,Grady&Dodd,2011) ويذكر كل من بويد ودود وكوي (Boyd,Dodd&Choi,2010) أن أكثر قاعدة مستخدمة حالياً هي مقدار محدد سلفاً من قبل الفاحص للخطأ المعياري.

وقد أشار الكثير من الباحثين إلى فوائد الاختبارات التكيفية التي من أهمها اختزال عدد الفقرات المقدمة للمفحوصين حيث يذكر هامبلتون وسواميناثان أن الاختبار التكيفي يستخدم فقط ١٠٪ – ٥٠٪ من فقرات الاختبار التقليدي (Hambleton & Swaminathan, 1985)، بينما ذكر وورم (Ward, 1984) أن الاختبار التكيفي يحتاج إلى فقرات تقل بـ (٥٠٪ – ٦٠٪) عن الاختبار التقليدي (الخطي) أما لندن وباشلي (Linden & Pashley, 2002) فيذكران

أن الاختبار التكيفي يخفض عدد الفقرات التي تطبق بمقدار ٩٠,٨٪.

ويؤدي تقليل عدد الفقرات التي يتعرض إليها المفحوص إلى تحسن وضع سرية الأسئلة إذ إن انكشافها للمفحوصين يكون أقل (Wainer, 2000) يؤدي ذلك أيضاً إلى التقليل من احتمالية معاناة المفحوص من التعب والملل والإحباط (Hambleton, Swaminathan, 1991), (Hulin, Drasgow & Parsons, 1983) يضاف إلى ذلك الكفاءة والدقة في تقدير قدرة المفحوص من خلال عدد قليل من الفقرات التي تنسجم مع قدرة المفحوص (Crist, 1989)، (Wainer, 2000) ولم يُغفل الباحثون محددات استخدام القياس التكيفي فقد ذكر كرست (Crist, 1989) المحددات الآتية:

١- نقص الأجهزة والمحددات والبرمجيات.

٢- ضرورة إتقان المفحوصين لمهارات استخدام الحاسوب.

٣- تتطلب الاختبارات التكيفية دقة عالية في عملية معايرة الفقرات أو تدريجها (Item Calibration)

ويضيف هامبيلتون وزميله (Hambleton & Swaminathan, 1985) ما يلي:

١- الكلفة المادية العالية من حيث الإعداد والتحضير والتجهيز والبرمجيات.

٢- صعوبة الإعداد والتحضير بسبب استخدام عدد كبير من الفقرات لتكوين تجمع الفقرات.

٣- بعض الإشكالات القانونية من قبل المحاكم والقضاء عند عرض نتائج الاختبارات التكيفية في بعض المجتمعات مثل المجتمع الأمريكي.

وقد أجرى الثوابية (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية القياس التكيفي ثنائي المرحلة في تقويم التحصيل في مبحث الأحياء لدى عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي في الأردن حيث تم إعداد اختبار تحصيلي في وحدة الوراثة من كتاب الأحياء للصف الثاني الثانوي العلمي تكون من (٥٥) فقرة ثنائية التدريج من نوع الاختيار من متعدد، وطبق هذا الاختبار على عينة تدريج بلغت (٧٢١) طالباً وطالبة واستخدم البرنامج الإحصائي (winsteps) في تدريج الفقرات، وقد اشتق بعد ذلك ستة اختبارات فرعية أحدها الاختبار الاستطلاعي الذي يتم توجيه المفحوص بناء عليه إلى أحد الاختبارات الفرعية الخمسة الأخرى التي تشكل المرحلة الثانية من الاختبار التكيفي ثم طبق القياس التكيفي على عينة خاصة بلغت (٨١) طالباً وطالبة وقد كان معامل الارتباط بين القدرة المقدرة من خلال الاختبار الاستطلاعي والعلامة المدرسية (٠,٧٥) وبينها وبين علامة الثانوية العامة (٠,٤٦)، أما معامل الارتباط بين الاختبار التكيفي ككل والعلامة المدرسية فكان (٠,٧٠)، ومع علامة الثانوية العامة (٠,٤٢)، بينما كان معامل الارتباط بين الاختبار الخطي ككل والعلامة المدرسية (٠,٧٦) وبينه وبين علامة الثانوية العامة (٠,٥٢).

وفي الدراسة التي أجراها العموش (٢٠٠٣)

بعنوان فاعلية القياس التكيفي في تقويم بعض القدرات المعرفية لدى طلبة السنة الأولى الجامعية والتي هدفت لاستقصاء فاعلية القياس التكيفي في تقويم القدرة اللفظية والقدرة التقليدية وفق الطريقتين التقليدية والحديثة أظهرت النتائج لاختبار القدرة الرياضية تفوق القياس التكيفي في مستويات القدرة المنخفضة وفي مستويات القدرة المرتفعة بينما في مستويات القدرة المتوسطة فقد كان القياس التقليدي أكثر فاعلية، أما في اختبار القدرة اللفظية فقد كان القياس التكيفي أكثر فعالية في مستويات القدرة المتوسطة والمرتفعة، وبشكل عام أظهرت الدراسة أن القياس التكيفي كان أكثر فاعلية من الاختبار التقليدي اعتماداً على الكفاءة النسبية، واختزال الوقت والفقرات المستخدمة.

وفي دراسة أجراها البرصان (٢٠٠٦) هدفت إلى استقصاء أثر عدد مراحل القياس التكيفي وعدد أسئلة كل مرحلة في تقدير القدرة والخطأ المعياري في التقدير باستخدام فقرات ثنائية وفقرات متعددة التدريج، استخدم اختبارين تحصيليين في مادة الرياضيات تكون أحدهما من فقرات ثنائية التدريج، والآخر تكون من فقرات متعددة التدريج، طبقهما على عينتين من طلبة الصف الأول الثانوي في مدينة عمان، وتم تدريج كل من فقرات الاختبارين باستخدام برمجية (WINSTEPS)، طبق بعدها إستراتيجية القياس التكيفي متعدد المراحل، حيث حصل على خمسة تقديرات للقدرة لكل مفحوص في العينة الأولى التي طبق عليها القياس التكيفي باستخدام فقرات ثنائية التدريج، وكذلك حصل على خمسة تقديرات للقدرة لكل مفحوص في العينة الثانية، وقد أشارت النتائج إلى أنه يستمر اقتراب تقدير القدرة والخطأ المعياري في التقدير من تقدير القدرة المرجعية والخطأ المعياري المرافق لها في القياس التكيفي المكون من فقرات ثنائية التدريج حتى المرحلة الثالثة أما المرحلة الرابعة فلم تكن مؤثرة، أما في القياس التكيفي المعتمد على فقرات متعددة التدريج فكانت عملية الاقتراب من القدرة المرجعية والخطأ المعياري المرافق لها مجدية حتى الرحلة الثانية بينما لم تعد مجدية في المرحلتين الثالثة والرابعة، وقد أشارت النتائج كذلك إلى أن القياس التكيفي المبني على فقرات متعددة التدريج أدق من حيث تقدير القدرة والخطأ المعياري في التقدير من القياس التكيفي المعتمد على فقرات ثنائية التدريج.

وقد هدفت دراسة أجراها عبيدات (٢٠٠٨) إلى فحص فاعلية الاختبار التكيفي المحوسب في دقة تقدير القدرة العقلية باستخدام اختبار مصفوفات رافن، ولتحقيق ذلك استخدم اختبار مصفوفات رافن حيث تم تدريج الفقرات التي بلغت في صورتها النهائية (١٠٥) فقرات على عينة تدريج بلغت (٢٦٩٥) طالباً وطالبة، ثم طبق القياس التكيفي المحوسب على عينة ثانية بلغت (٦٣٨) طالباً وطالبة باستخدام محكّين لإنهاء الاختبار هما عدد محدد من الفقرات (٣٠) فقرة، وأدنى خطأ معياري (٠,٢٥)، وتم ذلك

باستخدام طريقتين لتقدير القدرة هما طريقة الأرجحية العظمى (Maximum Likelihood (MLE) estimation) وطريقة التقدير البعدي الأعظم (MAP) (Maximum a posterior)، وأظهرت النتائج أن قاعدة إنهاء الاختبار بعدد محدد من الفقرات توفر تقديرات أدق للقدرة ودالة معلومات أعلى من قاعدة أدنى خطأ معياري وذلك باستخدام طريقتي تقدير القدرة، ومن حيث اختزال الفقرات فقد كانت نسبة اختزال الفقرات باستخدام قاعدة أدنى خطأ معياري (٥٠٪) من قاعدة عدد محدد من الفقرات لكن إذا تمت المقارنة بين القياس التكيفي والخطي وصل نسبة الاختزال لعدد الفقرات المطبقة إلى (٧٠٪) تقريباً، وكذلك كان الاختبار التكيفي أدق في تقدير القدرة من الاختبار التكيفي باستخدام قاعدة أدنى خطأ معياري، وقد كانت نسبة اختزال عدد الفقرات المطبقة بين الاختبار التكيفي والاختبار الخطي تساوي ٧٪.

أما في الدراسة التي أجراها روكس وديكريس (Roex & Degryse, 2004) بعنوان «اختبار تكيفي محوسب للمعرفة كأداة تقييم في الممارسة العامة» والتي هدفت إلى تقويم جدوى تحويل اختبار مكتوب إلى اختبار تكيفي محوسب ودراسة صدق المحتوى لهذا الاختبار، تكون الاختبار من (١٦٥) فقرة تطبق في فترة زمنية مقدراها (٣) ساعات، وقد تم تدريج الفقرات باستخدام عينة بلغت (١٠٠٠) طالب وطالبة، وقد استخدم برنامج (Fast test pro) لتطبيق الاختبار التكيفي المحوسب، واستخدمت طريقة الأرجحية العظمى لتقدير القدرة وقاعدة أدنى خطأ معياري للتوقف (SE ≤ 0.25) وقد تم تطبيق الاختبار التكيفي على (٥٠) طالباً، وأظهرت النتائج أن متوسط مدة الاختبار كان (٤٧) دقيقة بانحراف معياري (١٩،٣٨)، وكان عدد الفقرات التي جرى تعريض المفحوصين لها يتراوح بين (٢٠) فقرة و (٧٠) فقرة وبمتوسط (٤٠،٢٤) فقرة وبانحراف معياري (١٢،٤٠)، أما صدق الاختبار فقد كان مجدياً وقابلاً للتطبيق، إلا الاختبار التكيفي المحوسب فلم يكن بديلاً صادقاً لاختبار المعرفة المكتوب شديد الصعوبة أو عالي المعايير.

وقد أجرى فليج وآخرون (Fliege, Becker, Walter, Bjorner, Klapp & Rose, 2005) دراسة بعنوان «تطوير اختبار تكيفي محوسب للاكتئاب»، حيث تم استخدام (٣٢٠) فقرة غطت اختبارات فرعية (النشاطات اليومية، المزاج، الشكاوى، الشخصية، الرضا عن الحياة، النرجسية، الصحة، القلق، فاعلية الذات) وباستخدام الاختبار التكيفي المحوسب تبين أن علامة الاختبار التكيفي المحوسب ارتبطت مع فقرات الاكتئاب بمعامل ارتباط (٠،٩٥)، ومع اختبار القلق بمعامل ارتباط (٠،٧٩) ومع اختبار الاكتئاب لمركز الدراسات الوبائية معامل ارتباط (٠،٧٦) وبشكل عام تم الاستنتاج أن الاختبار التكيفي المحوسب للاكتئاب يقيس أعراض الاكتئاب بدقة عالية وبعدد متدن من

الفقرات المطبقة على المستجيب.

وقد أجرى فيزبول وانج ويلير (Vispoel, Wang & Blelier, 1997) دراسة بعنوان «الاختبار التكيفي المحوسب واختبار الفقرات الثابتة لمهارات الاستماع للموسيقى: مقارنة للكفاءة والصدق التلازمي» هدفت إلى مقارنة الكفاءة والدقة والصدق التلازمي بين الاختبارات التكيفية والاختبارات الخطية، واستخدم الباحثون بيانات مولدة (محاكاة) لعينة بلغت (٢٢٠٠) مفحوص، حيث أظهرت النتائج أن الاختبار التكيفي الموسيقي يحتاج لفقرات تقل بنسبة (٥٠٪ – ٩٣٪) ليطابق الثبات والصدق التلازمي للاختبار الخطي، بل إن الاختبار التكيفي أعطى مستويات أعلى من الثبات والصدق التلازمي من الاختبار الخطي عند إبقاء طول الاختبار التكيفي ثابتاً.

وقام هندركسون (Hendrickson, 2002) بدراسة هدفت إلى الكشف عن إمكانية استخدام الاختبار التكيفي ثنائي المرحلة بديلاً عن الاختبارات التحصيلية التقليدية، حيث تم استخدام اختبار في اللغة الإنجليزية لذلك على طلبة الصف السادس وأظهرت النتائج أن الخصائص السيكومترية المتعلقة بالثبات ودقة القياس تتحسن عند تدريج الاختبارات التقليدية لتصبح اختبارات تكيفية.

وقد قام كيم وبليك (Kim & Plake, 1993) بدراسة هدفت إلى المقارنة بين اختبار تكيفي محوسب واختبار تكيفي ثنائي المرحلة باستخدام المحاكاة، حيث أظهرت النتائج أن الخصائص الإحصائية (صعوبة الفقرات للاختبار الاستطلاعي) لها أثر أساسي في دقة قياس القدرة وبشكل عام تفوق الاختبار التكيفي المحوسب على الاختبار ثنائي المرحلة المساوي له بعدد الفقرات وفق محكّيْ دقة القياس والفعالية، ووجد أن الاختبارات التكيفية ثنائية المرحلة التي تستخدم مدى واسعا من الصعوبة وعدداً فردياً من الفقرات في المرحلة الثانية تعطي تقديرات أكثر دقة من الأشكال الأخرى للاختبارات ثنائية المرحلة، وأشار الباحثان إلى أن الاختبارات ثنائية المرحلة تعتبر بديلاً عملياً مناسباً عند عدم توفر أجهزة حاسوب.

ويتبين مما سبق أن الدراسات السابقة أكدت على فاعلية القياس التكيفي بشكل يفوق القياس الخطي مع الأخذ بعين الاعتبار دقة التقدير للقدرة كما في دراسة العموش (٢٠٠٣) والبرصان (٢٠٠٦)، ودراسة فليج وزملائه (Fliege, Becker, Walter, Bjorner, Klapp & Rose, 2005)، ودراسة هندركسون (Hendrickson, 2002)، ودراسة كيم وبليك (Kim & Plake, 1993)، ومن حيث الصدق فقد أشارت الدراسات إلى تمتع الاختبار التكيفي بدرجة مناسبة من الصدق والثبات كما في دراسة كل من فيزبول وزملائه (Vispoel, Wang & Blelier, 1997)، ودراسة ريكس وديكرس (Roex & Degryse, 2004)،

مشكلة الدراسة:

عادة ما تعتمد الاختبارات التكيفية على

الفقرات من نوع الإجابة المنتقاة ذات التدريج الثنائي خصوصاً في الاختبارات التكيفية المحوسبة (Computerized adaptive testing CAT)، لكن ومن وجهة نظر كثير من اختصاصي القياس والتقويم بأن الفقرات من نوع الإجابة المنتقاة ذات التدريج الثنائي لا يمكنها قياس نتاجات التعلم المعقدة، هذا عدا عن أن الفقرات ذات الإجابة المُنشأة لا تعطي الفرصة لتخمين الإجابة الصحيحة إذا لم يكن يمتلك المعرفة الضرورية. ويشير كامبل (Campbell,2000) في هذا المجال إلى أن المزج بين النوعين من الفقرات ذات الإجابة المنتقاة وذات الإجابة المُنشأة هو الأكثر ملاءمة، وبناءً عليه فإن أي اختبار إذا ما أريد له أن يقيس نتاجات التعلم على اختلاف أنواعها فلا بد من أن يحتوي على فقرات من نوع الإجابة المنشأة (المصوغة) (Constructed Response Items) ذات التدريج متعدد الفئات، ومن المعلوم أن هناك صعوبات ترتبط بتطبيق الفقرات ذات الإجابة متعددة التدريج خصوصاً في الاختبارات التكيفية المحوسبة (CAT)، لكن في هذه الدراسة سيتم التعرض لطريقة جديدة قابلة للتطبيق بإدخال فقرات من نوع الإجابة المنشأة (Constructed Response Items) متعددة التدرج في الاختبارات التكيفية سواءً كانت محوسبة أو باستخدام الورقة والقلم.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى اختبار فاعلية القياس التكيفي المبني باستخدام فقرات إجابة منتقاة ثنائية التدريج (Dichotomous Items) وفقرات من نوع الإجابة المنشأة متعددة التدريج (Polytomous Items) معاً وذلك باستخدام طريقة قابلة للتطبيق وهي جعل المرحلة الأخيرة فقرات متعددة التدريج من نوع الإجابة المنشأة (المصوغة)، يجري إضافتها لإجابات المفحوص السابقة وحساب قدرته المتحققة من جميع الفقرات الثنائية التدريج والمتعددة التدريج فيما بعد، بعد أن ينهي الطالب إجابته عليها ورقياً أو حاسوبياً وتصحيحها من قبل مصححين ثم إدخالها مرمزة للبرنامج الحاسوبي الذي يقوم بحساب قدرة المفحوص معتمداً إحدى طرق التقدير في نظرية الاستجابة للفقرة.

أهمية الدراسة:

تتمثل الأهمية النظرية للدراسة في إدخال فقرات متعددة التدريج من نوع الفقرات ذات الإجابة المنشأة متعددة التدريج إلى القياس التكيفي وذلك لأهمية هذا النوع من الفقرات في قياس بعض نتاجات التعلم التي يصعب قياسها بفقرات ثنائية التدريج من نوع الفقرات ذات الإجابة المنتقاة، ويشكل هذا العمل داعماً لفكرة القياس التكيفي الذي أداته الاختبارات التكيفية التي توائم بين قدرة المفحوص وصعوبة الفقرات التي يتعرض إليها، الأمر الذي يؤدي إلى اختصار الجهد والكلفة واختزال عدد الفقرات المستخدمة والتقليل من كشف الفقرات للمفحوصين، وبذلك تنتفي بعض المبررات التي يسوقها معارضو القياس التكيفي.

أما الأهمية العملية للدراسة فتتمثل في إيجاد طريقة قابلة للتطبيق لإدخال فقرات ذات إجابة منشأة متعددة التدريج في فقرات الاختبار التكيفي وذلك بجعل المرحلة الأخيرة للاختبار هي إجابة المفحوص عن فقرات ذات إجابة منشأة من نوع الفقرات ذات التدريج المتعدد وذلك اعتماداً على القدرة المقدرة من الفقرات ثنائية التدريج المقدمة سابقاً للمفحوص، سواءً كان الاختبار محوسباً أو اختبار ورقة وقلم وقياس فاعلية الاختبار التكيفي المبني من فقرات ثنائية التدريج وفقرات متعددة التدريج معاً.

أسئلة الدراسة:

يتمثل السؤال الرئيس للدراسة بالسؤال:

ما فاعلية إدخال فقرات ذات إجابة منشأة متعددة التدريج كمرحلة أخيرة في القياس التكيفي متعدد المراحل على القدرة المقدرة للمفحوصين بشكل عام؟ مقاسة بما يأتي:

أ) معامل الارتباط بين تقديرات القدرة المقدرة في المراحل الأولى والثانية، المتكونتين من فقرات ثنائية التدريج، والثالثة المتكونة من فقرات متعددة التدريج والقدرة الحقيقية المقدرة من الاختبار الخطي الذي يحتوي فقرات ثنائية ومتعددة التدريج.

ب) متوسط القيم المطلقة للفروق بين تقديرات القدرة المقدرة في المراحل الثلاث والقدرة الحقيقية المقدرة من الاختبار الخطي الذي يحتوي فقرات ثنائية ومتعددة التدريج.

جـ) مقدار انخفاض الخطأ المعياري في التقدير أثناء التقدم في المراحل.

محددات الدراسة:

١- استخدمت هذه الدراسة بيانات مولدة باستخدام الحاسوب.

٢- استخدمت هذه الدراسة القياس التكيفي متعدد المراحل.

مصطلحات الدراسة:

القياس التكيفي (Adaptive Testing):

اختبار يتكون من فقرات متتابعة أو مجموعات متتابعة من الفقرات بحيث تتحدد الفقرة أو مجموعة الفقرات الآتية بناءً على نتيجة الفقرات السابقة وصولاً إلى مستوى تقاربي (Asymptotic level).

الأسئلة ذات الإجابة المنتقاة (ثنائية التدريج) (dichotomous items):

أسئلة تتكون الإجابة فيها من متغير ثنائية التدريج حيث يعطي الدرجة صفراً للإجابة الخطأ والدرجة واحداً للإجابة الصحيحة وعادة ما تكون هذه الأسئلة ذات إجابة منتقاة.

الأسئلة ذات الإجابة المُنشأة (متعددة التدريج) (polytomous items):

أسئلة تتكون الإجابة فيها من متغير له تدريج ثلاثي أو رباعي أو أكثر بناءً على فئات الإجابة حيث تعطى المعرفة الجزئية علامات حيث تعطى الدرجة صفر للإجابة الخطأ، والدرجة (١) للإجابة الجزئية

ذات خطوة واحدة صحيحة والدرجة (٢) للإجابة الجزئية التي فيها خطوتان صحيحتان وهكذا (وغالباً ما تكون هذه الأسئلة ذات إجابة منشأة وأحياناً تكون مقياس تقدير).

منهجية الدراسة:

١- عينة التدريج: تكونت عينة تدريج الفقرات من (٢٠٠٠) مفحوص جرى توليد إجاباتهم حاسوبياً باستخدام المحاكاة (simulation) وباستخدام برنامج (WENGEN) حيث تم توليد (٦٠) فقرة ثنائية التدريج لكل مفحوص بالإضافة إلى (١٠) فقرات متعددة التدريج لكل مفحوص كل فقرة تحتوي على (٥) مستويات للإجابة تراوحت بين صفر و(٤).

٢- عينة القياس التكيفي: تكونت عينة القياس التكيفي من (١٠٠) مفحوص جرى اختيارهم من بين الألفي مفحوص الذين شكلوا عينة التدريج، وقد روعي في اختيارهم تمثيل جميع شرائح القدرة للمفحوصين.

٣- تدريج الفقرات: تم تدريج الفقرات الستين ذوات التدريج الثنائي والفقرات العشر ذوات التدريج المتعدد باستخدام برنامج RUMM 2020، الذي يوفر الإمكانية لتدريج فقرات ثنائية التدريج وفقرات متعددة التدريج في اختبار واحد، ويبين الجدول (١) قيم معلم الصعوبة للفقرات السبعين الناتجة باستخدام البرنامج (RUMM2020).

الجدول رقم (١). قيم معلم الصعوبة لفقرات الاختيار من نوعي ثنائي التدريج ومتعدد التدريج.

الفقرة	نوعها	معلم الصعوبة	الخطأ المعياري	إحصائي المطابقة
١٠٠٠١	ثنائية التدريج	١,١٩٦-	٠,٠٥٤	٠,٥٨٨
١٠٠٠٢	ثنائية التدريج	٠,٢٣٥-	٠,٠٤٩	٠,٢٦٩
١٠٠٠٣	ثنائية التدريج	١,٤٩٤	٠,٠٥٩	٠,٣٨١
١٠٠٠٤	ثنائية التدريج	٠,٢١٥-	٠,٠٤٩	٠,٠٣
١٠٠٠٥	ثنائية التدريج	٠,٤٦٢	٠,٠٥	١,٢٧٧-
١٠٠٠٦	ثنائية التدريج	٠,٧	٠,٠٥٢	٠,٨٠٣
١٠٠٠٧	ثنائية التدريج	٠,٢٣٧-	٠,٠٤٩	٠,٠١١-
١٠٠٠٨	ثنائية التدريج	٠,١٩١-	٠,٠٤٩	٠,٧٩١-
١٠٠٠٩	ثنائية التدريج	١,٠٧٩-	٠,٠٥٣	٠,٣٣٢-
١٠٠١٠	ثنائية التدريج	١,٧٩١	٠,٠٦٤	٠,٧٢٨
١٠٠١١	ثنائية التدريج	١,٦-	٠,٠٥٨	١,٨٥٥
١٠٠١٢	ثنائية التدريج	٠,٥٨٤	٠,٠٥١	٠,٢٨٧-
١٠٠١٣	ثنائية التدريج	٠,٨٣	٠,٠٥٢	٠,٢٠٨-
١٠٠١٤	ثنائية التدريج	٠,١١	٠,٠٤٩	٠,٦٨٤-
١٠٠١٥	ثنائية التدريج	٢,٢٨٦	٠,٠٧٣	٠,١٧٢

تابع الجدول رقم (١).

الفقرة	نوعها	معلم الصعوبة	الخطأ المعياري	إحصائي المطابقة
١٠٠١٦	ثنائية التدريج	-٢,١٣٨	٠,٠٦٧	٠,٩٤٦
١٠٠١٧	ثنائية التدريج	٠,٥٣٣	٠,٠٥١	١,٧٠٥
١٠٠١٨	ثنائية التدريج	-٠,٩٣٣	٠,٠٥٢	٠,٩٨٨
١٠٠١٩	ثنائية التدريج	١,٦٧٩	٠,٠٦٢	-٠,٠٧٤
١٠٠٢٠	ثنائية التدريج	-٠,٦٤	٠,٠٥	٠,٦١٣
١٠٠٢١	ثنائية التدريج	-٠,٦٨٧	٠,٠٥١	-٠,٥٦١
١٠٠٢٢	ثنائية التدريج	٠,٨٩٥	٠,٠٥٣	٠,٩٥٦
١٠٠٢٣	ثنائية التدريج	١,٢٥٩	٠,٠٥٦	-٠,١٣٥
١٠٠٢٤	ثنائية التدريج	-٢,٢٢	٠,٠٦٨	٠,٥٧٦
١٠٠٢٥	ثنائية التدريج	٢,٠٠٥	٠,٠٦٧	-٠,٢٧٧
١٠٠٢٦	ثنائية التدريج	٠,١٠٩	٠,٠٤٩	-٠,٠٣٥
١٠٠٢٧	ثنائية التدريج	-١,٢٥٥	٠,٠٥٥	-٠,٥٣٤
١٠٠٢٨	ثنائية التدريج	١,١٢٧	٠,٠٥٥	٠,٤٣١
١٠٠٢٩	ثنائية التدريج	١,٣٥٧	٠,٠٥٧	١,٠٢١
١٠٠٣٠	ثنائية التدريج	-٢,٢٥٣	٠,٠٦٩	-٠,٨٢٦
١٠٠٣١	ثنائية التدريج	-٠,٦٦٧	٠,٠٥١	-٠,٤٦٤
١٠٠٣٢	ثنائية التدريج	-١,٤٥٧	٠,٠٥٧	٠,٥٨١
١٠٠٣٣	ثنائية التدريج	-١,٠٢٩	٠,٠٥٣	٠,١٠٦
١٠٠٣٤	ثنائية التدريج	-٠,٢٤٢	٠,٠٤٩	٠,١٩٨
١٠٠٣٥	ثنائية التدريج	٠,١٩٧	٠,٠٥	١,٥٥٢
١٠٠٣٦	ثنائية التدريج	٠,٢٧٦	٠,٠٥	٠,٤١٩
١٠٠٣٧	ثنائية التدريج	-٠,١٦٤	٠,٠٤٩	-٠,٦٥٨
١٠٠٣٨	ثنائية التدريج	٠,٦٤٦	٠,٠٥١	-٠,١٤
١٠٠٣٩	ثنائية التدريج	-٢,٣٣	٠,٠٧	-٠,٢٣١
١٠٠٤٠	ثنائية التدريج	٠,٧٣٩	٠,٠٥٢	-٠,٢٨٢
١٠٠٤١	ثنائية التدريج	٠,٨٠٤	٠,٠٥٢	-١,١٦٨
١٠٠٤٢	ثنائية التدريج	٠,٤٢٥	٠,٠٥	-٠,٦٤٦
١٠٠٤٣	ثنائية التدريج	-٠,١٤٢	٠,٠٤٩	٠,٥٣٩
١٠٠٤٤	ثنائية التدريج	٠,٦٠٣	٠,٠٥١	-٠,٨٨١
١٠٠٤٥	ثنائية التدريج	-١,٣٢٤	٠,٠٥٥	-٠,٥٩
١٠٠٤٦	ثنائية التدريج	٠,٥٤٥	٠,٠٥١	٠,٠٨٩
١٠٠٤٧	ثنائية التدريج	٠,٠٥٥	٠,٠٤٩	-٠,٢٦٣
١٠٠٤٨	ثنائية التدريج	٠,٨٩٦	٠,٠٥٣	٠,٨٥٨
١٠٠٤٩	ثنائية التدريج	٠,٦٨٣	٠,٠٥٢	-٠,١٥٥

تابع الجدول رقم (١).

الفقرة	نوعها	معلم الصعوبة	الخطأ المعياري	إحصائي المطابقة
١٠٠٥٠	ثنائية التدريج	-٠,٨١٨	٠,٠٥١	١,٧١٢
١٠٠٥١	ثنائية التدريج	١,١٦	٠,٠٥٥	-٠,٩٣٢
١٠٠٥٢	ثنائية التدريج	١,٣٨١	٠,٠٥٨	٠,٦٥٨
١٠٠٥٣	ثنائية التدريج	-١,٠٥٥	٠,٠٥٣	-٠,٠٦١
١٠٠٥٤	ثنائية التدريج	١,٢٥٧	٠,٠٥٦	-٠,٢١٥
١٠٠٥٥	ثنائية التدريج	٠,٤٧	٠,٠٥	٠,٠٩
١٠٠٥٦	ثنائية التدريج	-٠,٣٠٢	٠,٠٤٩	٢,٨١١
١٠٠٥٧	ثنائية التدريج	٠,٧٣٣	٠,٠٥٢	-٠,٠٩١
١٠٠٥٨	ثنائية التدريج	١,١٤٥	٠,٠٥٥	٠,١٨٣
١٠٠٥٩	ثنائية التدريج	٠,٤١٨	٠,٠٥	-٠,٣٦٨
١٠٠٦٠	ثنائية التدريج	-١,٤٩	٠,٠٥٧	-٠,٠٧١
١٠٠٦١	متعددة التدرج	-٠,٥٦٨	٠,٠٢٣	-٠,٨٦٦
١٠٠٦٢	متعددة التدرج	-٠,٤٧١	٠,٠٢٢	-١,٠٥٨
١٠٠٦٣	متعددة التدرج	-٠,٨٨٥	٠,٠٢٥	-١,٤٢٢
١٠٠٦٤	متعددة التدرج	-٠,٣٢١	٠,٠٢٤	-١,٨٩٩
١٠٠٦٥	متعددة التدرج	-٠,٠٠٢	٠,٠٢٤	-٠,٨٧٢
١٠٠٦٦	متعددة التدرج	٠,٨٤٢	٠,٠٢٧	-٠,٩٧٧
١٠٠٦٧	متعددة التدرج	٠,٠٦٦	٠,٠٢٢	٠,١٦٢
١٠٠٦٨	متعددة التدرج	-٠,٩٩٨	٠,٠٢٦	-١,٨٣٤
١٠٠٦٩	متعددة التدرج	-٠,٥٢	٠,٠٢٥	-٠,٧٦١
١٠٠٧٠	متعددة التدرج	-٠,٩	٠,٠٢٦	-٠,٩٨

ويلاحظ من الجدول رقم (١) أن قيم معلم الصعوبة تراوحت بين القيمة (-٢,٣٣) لوجيت للفقرة رقم (٣٣) والقيمة (٢,٢٨٦) لوجيت للفقرة رقم (١٥)، كذلك كانت جميع الفقرات السبعين مطابقة لنموذج راش إذ إن إحصائي المطابقة لم يقع خارج الفترة (-٢,٥ - ٢,٥) وذلك حسب شرط برنامج RUMM 2020.

إجراءات القياس التكيفي:

١- بعد ترتيب الفقرات تصاعدياً حسب معلم الصعوبة لكل فقرة جرى اختيار (٥) فقرات ثنائية التدريج تمثل مستويات الصعوبة جميعها لتكون اختباراً استطلاعياً بشكل المرحلة الأولى من القياس التكيفي، وأرقام هذه الفقرات هي: (١٠، ١١، ١٨، ٤٧، ٤٨).

٢- جرى تقسيم الفقرات ثنائية التدريج الباقية وهي (٥٥) فقرة لتكون خمس مجموعات فرعية تشكل المرحلة الثانية من القياس التكيفي، والجدول رقم (٢) يبين أرقام الاختبارات الفرعية الخمسة.

الجدول رقم (٢). الفقرات التي شكلت المجموعات الفرعية.

المجموعة الفرعية	أرقام الفقرات
الأولى	٣٩، ٣٠، ٢٤، ١٦، ٦٠، ٣٢، ٤٥، ٢٧، ١، ٩، ٥٣
الثانية	٣٣، ٥٠، ٢١، ٣١، ٢٠، ٥٦، ٣٤، ٧، ٢، ٤، ٨
الثالثة	٣٧، ٤٣، ٢٦، ١٤، ٣٥، ٣٦، ٥٩، ٤٢، ٥، ٥٥، ١٧
الرابعة	٤٦، ١٢، ٤٤، ٣٨، ٤٩، ٦، ٥٧، ٤٠، ٤١، ١٣، ٢٢
الخامسة	٢٨، ٥٨، ٥١، ٥٤، ٢٣، ٢٩، ٥٢، ٣، ١٩، ٢٥، ١٥

٣- جرى تقسيم الفقرات متعددة التدريج وهي (١٠) فقرات لتكون (٥) اختبارات فرعية كل منها يتكون من فقرتين اثنتين.

٤- جرى تقديم فقرات الاختبار الاستطلاعي لكل المفحوصين في عينة القياس التكيفي وحساب قدرة مبدئية لكل منهم باستخدام برنامج (RUMM 2020) وذلك باستخدام البيانات السابقة التي تحتوي استجاباتهم على الاختبار الخطي، بحيث تم حذف الاستجابات جميعها باستثناء الاستجابات على فقرات الاختبار الاستطلاعي الخمس.

٥- بناءً على القدرة المحسوبة لكل مفحوص جرى تقديم خمس فقرات أخرى مختارة تتناسب مع قدرة المفحوص المبدئية من المجموعات الفرعية المتكونة من فقرات ثنائية التدريج ذات إجابة منتقاة، وحساب قدرة المفحوص الجديدة باستخدام الفقرات الخمس الجديدة والفقرات السابقة التي كونت الاختبار الاستطلاعي.

٦- بناء على القدرة المحسوبة من المرحلة الثانية جرى تعريض المفحوصين لفقرتين من ذوات التدريج المتعدد تتناسبان مع قدرة المفحوص الجديدة وحساب القدرة النهائية باستخدام فقرات المراحل الثلاث معاً وبالتالي أصبح لكل مفحوص ثلاث قدرات Θ_1 متحصلة من الاستجابات على فقرات الاختبار الاستطلاعي، Θ_2 متحصلة من الاستجابات على فقرات اختبار المرحلة الثانية وفقرات المرحلة الأولى (الاستطلاعية) وجميعها ثنائية التدريج، Θ_3 متحصلة عن الاستجابات على فقرات اختبار المراحل الثلاث والتي كان آخرها من الفقرات ذات التدريج المتعدد.

النتائج

يبين الملحق رقم (١) تقديرات القدرة المتحصلة لأفراد عينة القياس التكيفي من تطبيق القياس التكيفي في المرحلة الأولى (Θ_1) وهي مرحلة الاختبار الاستطلاعي، و(Θ_2) وهي القدرة المقدرة من المرحلة الثانية ثنائية التدريج مضافاً لها فقرات المرحلة الأولى ثنائية التدريج، وكذلك (Θ_3) وهي القدرة المقدرة من المرحلة الثالثة المكونة من فقرات متعددة التدريج مضافاً لها فقرات المرحلة الثانية ثنائية التدريج وفقرات المرحلة الأولى ثنائية التدريج إضافة للخطأ المعياري في التقدير لجميع المراحل وبجانبها لكل مفحوص القدرة المقدرة من الاختبار الخطي بفقراته السبعين (Θ_L).

وللإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة يبين الجدول (٣) المستخلص من الملحق (١) المتوسطات الحسابية للقدرات المقدرة في المراحل الثلاث، ومعاملات الارتباط بيرسون بين كل من

القدرات المقدرة في المراحل الثلاث والقدرة المقدرة من الاختبار الخطي بفقراته السبعين، ومتوسط القيم المطلقة للفروق في تقديرات القدرة في المراحل الثلاث مقارنة بالقدرة المقدرة من الاختبار الخطي بفقراته السبعين، والمتوسط الحسابي للخطأ المعياري في التقدير للمفحوصين، ومتوسط الفروق بين الخطأ المعياري في التقدير لكل مرحلة منسوبة إلى الخطأ المعياري في تقدير القدرة المتأتية من الاختبار الخطي بفقراته السبعين.

الجدول رقم (٣). القيم الإحصائية المتعلقة بتقديرات القدرة في المراحل المختلفة في القياس التكيفي مقارنة بالقدرة الحقيقية المقدرة من الاختبار الخطي.

	المرحلة الأولى (فقرات ثنائية التدريج) (Θ_1)	المرحلة الثانية (فقرات ثنائية التدريج) (Θ_2)	المرحلة الثالثة (فقرات ثنائية + متعددة التدريج) (Θ_3)	الاختبار الخطي (Θ_L)
المتوسط الحسابي للقدرة	-٠,٢٥٦	-٠,٢٤٩	-٠,١٧٦	-٠,٠٨٩
معامل الارتباط	٠,٧٦٨	٠,٨٨١	٠,٩٣٠	١
متوسط القيم المطلقة للفروق	٠,٧٦٧	٠,٥٨٢	٠,٤١٣	٠
المتوسط الحسابي للخطأ المعياري	١,١٨٢	٠,٧٥٨	٠,٥٣٣	٠,٢٥٥
متوسط الفروق في الخطأ المعياري	٠,٩٢٨	٠,٥٠٤	٠,٢٧٨	٠

ويظهر من الجدول رقم (٣) أن المتوسط الحسابي لقدرات المفحوصين في الاختبار الاستطلاعي ذي الفقرات الخمس كانت (-٠,٢٥٦) لوجيت وهي قريبة نسبيا من المتوسط الحسابي للقدرة الحقيقية المتأتية من الاختبار الخامس بفقراته السبعين وهي (-٠,٠٨٩) أي بفارق (٠,١٦٧) لوجيت، وفي المرحلة الثانية كان متوسط تقديرات القدرة يساوي (-٠,٢٤٩) وهنا يظهر أن المرحلة الثانية لم تحسن تقدير القدرة للاقتراب من القدرة الحقيقية إلا بمقدار ضئيل وهو (٠,٠٠٧) وهو قريب من الصفر، والسبب هنا أن كلتا المرحلتين الأولى والثانية تتألفان من فقرات ثنائية التدريج من نوع الإجابة المنتقاة، بينما تألف الاختبار الخطي من كلا النوعين من الفقرات ثنائية ومتعددة التدريج، ويدعم ذلك أنه حينما أضيفت المرحلة الثالثة التي تحتوي على فقرات متعددة التدريج من نوع الإجابة المنشأة تحسن تقدير القدرة باتجاه القدرة الحقيقية حيث أصبح (-٠,١٧٦) أي بفارق (٠,٠٨٧) لوجيت، وهذه النتائج تتفق مع دراسة البرصان (٢٠٠٦) من حيث المرحلة الأولى من القياس التكيفي بينما تختلف من حيث المرحلة الثانية للقياس التكيفي، وبالمثل مع دراسة الثوابية (٢٠٠٤) ودراسة هندركسون (٢٠٠٢)، وكما هو معلوم أن تقديرات القدرة تمتد في المدى السالب والمدى الموجب الأمر الذي يفرض أن يكون هناك مقارنة من نوع آخر وهي التي تستخدم الفروق المطلقة

(القيم المطلقة لباقي الطرح) بين التقديرات للقدرة في مراحل القياس التكيفي والقدرة المقدرة من الاختبار الخطي، ذلك أن المتوسط الحسابي للتقديرات الموجبة والسالبة قد يعطي استنتاجا مضللاً بسبب تعادل الموجب مع السالب.

فباستخدام المتوسط الحسابي للفروق المطلقة يظهر أن تقديرات المرحلة الأولى الاستطلاعية تبعد في المتوسط عن القدرة الحقيقية بمقدار (٠,٧٦٧) لوجيت، وفي المرحلة الثاني أصبحت تبعد بمقدار (٠,٥٨٢) لوجيت، وفي المرحلة الأخيرة التي احتوت فقرات متعددة التدريج كانت القدرة في المتوسط تبعد بمقدار (٠,٤١٣) لوجيت وهي تعد قريبة من القدرة الحقيقية، لاسيما لو أننا أعدنا تطبيق الاختبار الخطي بفقراته السبعين فسنحصل على فروقات ربما تساوي الفروق الحالية مع القياس التكيفي الذي استخدم فقط (١٢) فقرة من أصل (٧٠) فقرة مع الانتباه لإشكالية احتواء القياس التكيفي على كلا النوعين من الفقرات.

ومن حيث المؤشر الثالث على فاعلية القياس التكيفي المبني باستخدام فقرات ثنائية ومتعددة التدريج وهو معامل الارتباط فيظهر أن معامل الارتباط في المرحلة الاستطلاعية الأولى مع القدرة الحقيقية كان (٠,٧٦٧) بتباين مفسر مقداره (٠,٥٨٨) أما في المرحلة الثانية فقد أصبح معامل الارتباط (٠,٧٦٦) ويلاحظ هنا مدى التحسن في التقدير باتجاه القدرة الحقيقية، لكن في المرحلة الأخيرة التي احتوت فقرات متعددة التدريج بالإضافة للفقرات الثنائية السابقة أصبح معامل الارتباط (٠,٩٣٠) وبتباين مفسر مقداره (٠,٨٦٥) الأمر الذي يبين مدى اقتراب تقدير القدرة باستخدام الاختبار التكيفي الذي احتوى فقط (١٢) فقرة من تقدير القدرة باستخدام الاختبار الخطي بفقراته السبعين، علماً بأن معاملات الارتباط المذكورة هي دالة عند مستوى (α=٠,٠١).

وبالنسبة للخطأ المعياري في التقدير يُظهر الجدول أن متوسط الخطأ المعياري في التقدير كان في المرحلة الأولى الاستطلاعية (١,١٨٢) ثم أصبح في المرحلة الثانية (٠,٧٥٨) ويلاحظ هنا مقدار الانخفاض في الخطأ المعياري في التقدير الذي اعتمد حتى الآن على فقرات ثنائية التدريج، لكن في المرحلة الثالثة التي احتوت على فقرات متعددة التدريج أصبح (٠,٥٣٣) وهو يبعد بمقدار (٠,٢٧٧) عن متوسط الخطأ المعياري في تقديرات القدرة في الاختبار الخطي والذي يبلغ (٠,٢٥٥) بينما كان يبعد بمقدار (٠,٥٠٤) في المرحلة الثانية، وبمقدار (٠,٩٢٨) ويلاحظ أن الخطأ المعياري بدأ بمقدار كبير في المرحلة الأولى الاستطلاعية إلا أنه وصل لمقدار معقول في المرحلة الثالثة حيث كانت نسبة متوسط الخطأ المعياري في المرحلة الثالثة إلى متوسط الخطأ المعياري في الاختبار الخطي تساوي تقريباً (١ : ٢) بينما كانت نسبة عدد فقرات الاختبار الخطي إلى عدد فقرات الاختبار التكيفي تقريباً (١ : ٦) وهذا يبين مقدار الخفض الكبير في الكلفة والجهد للفاحص

والمفحوص في الاختبار التكيفي مقارنة بالاختبار الخطي في مقابل التضحية بمقدار قليل جداً من الدقة في القياس، وهذا يقود إلى التوصية باعتماد القياس التكيفي بشكل عام مكان القياس الخطي، وخصوصاً ذلك الذي يحتوي كلا النوعين من الفقرات ذات الإجابة المنتقاة، وذات الإجابة المُنشأة في مختلف أنواع الاختبارات.

ملحق (١)

جدول يبين تقديرات القدرة المتحصلة لأفراد عينة القياس التكيفي من تطبيق القياس التكيفي في المراحل الثلاث والقدرة المقدرة من الاختبار الخطي والأخطاء المعيارية لكل تقدير –

المفحوص	مرحلة (١) فقرات ذات إجابة منتقاة		مرحلة (٢) فقرات ذات إجابة منتقاة + فقرات المرحلة السابقة		مرحلة (٣) فقرات ذات إجابة منشأة + فقرات المرحلتين السابقتين		الاختبار الخطي (٦٠ فقرة ذات إجابة منتقاة + ١٠ فقرات ذات إجابة منشأة)	
	(Θ_1)	SEE_1	(Θ_2)	SEE_2	(Θ_3)	SEE_3	(Θ_L)	SEE_L
١	٠,٤٦٦-	١,٠٥٢	٠,٤٥٤-	٠,٦٩١	٠,١١٨-	٠,٤٦٢	٠,٠٠٨	٠,٢١٣
٢	٢,٦٠١-	١,٥٢٥	١,٠٧٩-	٠,٧٣٤	٠,٦٤٨-	٠,٤٧٦	٠,٣٨٣	٠,٢٢٢
٣	٠٤٦٦.-	١,٠٥٢	٠,٤١١	٠,٩٦٣	٠,٨٦٥	٠,٥٣٣	١,٢٨٧	٠,٢٦
٤	٠,٥٣	١,٠٥٥	٠,٢٨٨	٠,٦٨٢	٠,٤٩٣	٠,٥١٧	٠,٥٣٣	٠,٢٢٧
٥	٢,٦٠١-	١,٥٢٥	٣,٣١٥-	٠,٩٧٥	٢,٢٠٧-	٠,٥٥٣	١,٥-	٠,٢٤٤
٦	١,٥١٩-	١,١٦٩	١,٦١٧-	٠,٨٠٦	١,٣١٣-	٠,٥٠١	٠,٨٨-	٠,٢١٧
٧	٠,٥٣	١,٠٥٥	٠,١٥-	٠,٦٩٨	٠,٠٢١	٠,٤٧٥	٠,٤٣٢	٠,٢٢٣
٨	١,٥١٩-	١,١٦٩	٢,٣١١-	٠,٩٧٥	٢,٠٣٣-	٠,٥٦٩	١,٣٣-	٠,٢٣٤
٩	١,٦٠١	١,١٧٨	٠,٥١٥	٠,٦٨٩	٠,٠٦٣-	٠,٤٩٨	٠,٢٣٩	٠,٢١٨
١٠	٢,٦٠١-	١,٥٢٥	٣,٣١٥-	٠,٩٧٥	٢,٩٤٨-	٠,٧٠٨	١,٦٨٦-	٠,٢٥٨
١١	٢,٧١١	١,٥٣٩	٢,٣٨٦	٠,٨٠٣	١,٦٩٣	٠,٥٥٥	٠,٩١٣	٠,٢٤١
١٢	٠,٥٣	١,٠٥٥	٠,٦٢٨-	٠,٧٤	٠,٩٩٧-	٠,٤٩٨	٠,٤٣٣-	٠,٢١
١٣	١,٦٠١	١,١٧٨	١,٩٢٢	٠,٧٩٥	١,٤٣١	٠,٥٤٥	١,٦٥١	٠,٢٨٣
١٤	٠,٤٦٦-	١,٠٥٢	٠,٤٥٤-	٠,٦٩١	٠,٨٨٩-	٠,٤٧٣	٠,٨٣٤-	٠,٢١٦
١٥	٠,٤٦٦-	١,٠٥٢	٠,٩١٤-	٠,٧٢٧	٠,٢١٩-	٠,٤٧١	٠,٢١٤-	٠,٢١١
١٦	١,٥١٩-	١,١٦٩	١,٠٨١-	٠,٧٣٢	٠,٦٨٦-	٠,٤٦١	١,٣٨٥-	٠,٢٣٧
١٧	١,٥١٩-	١,١٦٩	١,٠٨١-	٠,٧٣٢	٠,٦٨٦-	٠,٤٦١	١,١٢١-	٠,٢٢٥
١٨	١,٥١٩-	١,١٦٩	١,٦١٧-	٠,٨٠٦	١,٥٦٢-	٠,٥٣٤	٠,٦٥٣-	٠,٢١٢
١٩	١,٥١٩-	١,١٦٩	٠,٦١-	٠,٦٩٩	٠,٥٦١-	٠,٤٥٤	١,٠٢٣-	٠,٢٢١
٢٠	٠,٤٦٦-	١,٠٥٢	٠,٤٥٤-	٠,٦٩١	٠,٣١١-	٠,٤٥٤	٠,٠٥٤-	٠,٢١٤
٢١	١,٦٠١	١,١٧٨	٠,٩٥٢	٠,٦٩٢	٠,١٧٤	٠,٤٩٥	٠,١٩٢	٠,٢١٧
٢٢	٠,٤٦٦-	١,٠٥٢	١,٤٤٧-	٠,٨٠٤	١,٧٨-	٠,٥٨٤	٠,٦٩٨-	٠,٢١٣
٢٣	٠,٥٣	١,٠٥٥	٠,٧١٩	٠,٦٨٩	٠,٥٢٧	٠,٤٩٨	٠,٧٩٩	٠,٢٣٧
٢٤	١,٥١٩-	١,١٦٩	٠,٢٨٦	٠,٧٠٥	٠,٥١١	٠,٥٣٥	٠,٠٩٩	٠,٢١٥
٢٥	٠,٤٦٦-	١,٠٥٢	٠,٠٢٣-	٠,٦٨	٠,٠٩	٠,٤٧٨	٠,٥٦٤-	٠,٢١١
٢٦	٠,٥٣	١,٠٥٥	٠,١٥-	٠,٦٩٨	٠,٤٩٣	٠,٥١٧	٠,٢٨٦	٠,٢١٩
٢٧	٠,٥٣	١,٠٥٥	٠,١٥-	٠,٦٩٨	٠,٠٢١	٠,٤٧٥	٠,٤٨٢	٠,٢٢٥

تابع ملحق رقم (١).

المفحوص	مرحلة (١) فقرات ذات إجابة منتقاة		مرحلة (٢) فقرات ذات إجابة منتقاة + فقرات المرحلة السابقة		مرحلة (٣) فقرات ذات إجابة منشأة + فقرات المرحلتين السابقتين		الاختبار الخطي (٦٠ فقرة ذات إجابة منتقاة + ١٠ فقرات ذات إجابة منشأة)	
	(Θ_1)	SEE_1	(Θ_2)	SEE_2	(Θ_3)	SEE_3	(Θ_L)	SEE_L
٢٨	٢٫٦٠١−	١٫٥٢٥	٢٫٠٧−	٠٫٧٥١	١٫٤٩١−	٠٫٤٧٨	١٫٠٧٢−	٠٫٢٢٣
٢٩	٠٫٤٦٦−	١٫٠٥٢	٠٫٩١٤−	٠٫٧٢٧	٠٫٢١٩−	٠٫٤٧١	٠٫٣٤٥−	٠٫٢١
٣٠	٠٫٤٦٦−	١٫٠٥٢	٠٫٩١٤−	٠٫٧٢٧	٠٫٦٢١−	٠٫٤٦١	٠٫٩٧٥−	٠٫٢٢
٣١	٠٫٥٣	١٫٠٥٥	١٫١٧٤	٠٫٧٢٣	١٫٣١٦	٠٫٥٧٢	١٫١٥٦	٠٫٢٥٣
٣٢	١٫٦٠١	١٫١٧٨	٠٫٥١٥	٠٫٦٨٩	٠٫٦٤٨−	٠٫٥٠٥	٠٫١٤٥	٠٫٢١٦
٣٣	٠٫٤٦٦−	١٫٠٥٢	٠٫٠٢٣−	٠٫٦٨	٠٫٠٩	٠٫٤٧٨	٠٫٦٩	٠٫٢٣٢
٣٤	١٫٥١٩−	١٫١٦٩	٢٫٣١١−	٠٫٩٧٥	١٫١−	٠٫٤٧٧	٠٫٩٢٧−	٠٫٢١٨
٣٥	١٫٥١٩−	١٫١٦٩	١٫٠٨١−	٠٫٧٣٢	٠٫٨٨٥−	٠٫٤٦٦	٠٫٧٤٣−	٠٫٢١٤
٣٦	٠٫٥٣	١٫٠٥٥	٠٫٧١٩	٠٫٦٨٩	٠٫٧٦٨	٠٫٥١٣	٠٫٩٧١	٠٫٢٤٤
٣٧	٠٫٥٣	١٫٠٥٥	٠٫١٥−	٠٫٦٩٨	٠٫٠٢١	٠٫٤٧٥	٠٫٤٣٣−	٠٫٢١
٣٨	٢٫٦٠١−	١٫٥٢٥	٢٫٠٧−	٠٫٧٥١	١٫٠٧٦−	٠٫٤٧٧	١٫١٧٢−	٠٫٢٢٧
٣٩	٢٫٦٠١−	١٫٥٢٥	١٫٠٧٩−	٠٫٧٣٤	١٫٠٦٧−	٠٫٤٧٨	٠٫٨٨−	٠٫٢١٧
٤٠	١٫٦٠١	١٫١٧٨	٠٫٩٥٢	٠٫٦٩٢	١٫٤٦	٠٫٥٧٩	١٫٧٣٣	٠٫٢٨٩
٤١	١٫٥١٩−	١٫١٦٩	٠٫٦١−	٠٫٦٩٩	٠٫١٨−	٠٫٤٦٢	٠٫٠٠٨	٠٫٢١٣
٤٢	١٫٦٠١	١٫١٧٨	٠٫٩٥٢	٠٫٦٩٢	٠٫٦٤٨−	٠٫٥٠٥	١٫٠٣١	٠٫٢٤٧
٤٣	٠٫٤٦٦−	١٫٠٥٢	٠٫٤٥٤−	٠٫٦٩١	١٫١٠٧−	٠٫٤٩٧	٠٫٥٢−	٠٫٢١١
٤٤	٠٫٥٣	١٫٠٥٥	٠٫٧١٩	٠٫٦٨٩	١٫٠٢٧	٠٫٥٣٦	٠٫٨٥٥	٠٫٢٣٩
٤٥	١٫٥١٩−	١٫١٦٩	٠٫٦١−	٠٫٦٩٩	٠٫١٨−	٠٫٤٦٢	٠٫٦٣٧	٠٫٢٣
٤٦	١٫٥١٩−	١٫١٦٩	١٫٠٨١−	٠٫٧٣٢	٠٫٤٨٨−	٠٫٤٦٢	٠٫١٢٦−	٠٫٢١١
٤٧	٠٫٤٦٦−	١٫٠٥٢	٠٫٠٢٣−	٠٫٦٨	٠٫٦٨٩−	٠٫٤٥٩	٠٫٠٣٧−	٠٫٢١٢
٤٨	٢٫٦٠١−	١٫٥٢٥	٢٫٦١٩−	٠٫٨١٥	٢٫٥٣−	٠٫٦١٢	٢٫٠٥٤−	٠٫٢٩
٤٩	٠٫٤٦٦−	١٫٠٥٢	٠٫٩١٤−	٠٫٧٢٧	٠٫٨٢−	٠٫٤٦٥	١٫٥٦−	٠٫٢٤٩
٥٠	٠٫٤٦٦−	١٫٠٥٢	٠٫٠٢٣−	٠٫٦٨	٠٫٥٨١	٠٫٥٣٦	١٫٠٩٣	٠٫٢٥
٥١	٠٫٥٣	١٫٠٥٥	١٫١٧٤	٠٫٧٢٣	١٫٠٢٧	٠٫٥٣٦	٠٫٠٨١−	٠٫٢١٢
٥٢	٠٫٤٦٦−	١٫٠٥٢	٠٫٤١١	٠٫٦٩٣	٠٫٣١٣−	٠٫٤٨٦	٠٫٣٤٥−	٠٫٢١
٥٣	١٫٥١٩−	١٫١٦٩	١٫٦١٧−	٠٫٨٠٦	١٫٣١٣−	٠٫٥٠١	١٫٦٢٢−	٠٫٢٥٣
٥٤	١٫٦٠١	١٫١٧٨	١٫٩٢٢	٠٫٧٩٥	٢٫٠٦	٠٫٦٢١	١٫٣٥٥	٠٫٢٦٤
٥٥	٠٫٤٦٦−	١٫٠٥٢	٠٫٩١٤−	٠٫٧٢٧	٠٫٦٢١−	٠٫٤٦١	٠٫٦٠٨−	٠٫٢١٢
٥٦	٠٫٥٣	١٫٠٥٥	٠٫٢٨٨	٠٫٦٨٢	٠٫٢٤٥	٠٫٤٩٣	٠٫٤٨٢	٠٫٢٢٥
٥٧	١٫٦٠١	١٫١٧٨	٠٫٩٥٢	٠٫٦٩٢	٠٫١٧٤	٠٫٤٩٥	٠٫١٧−	٠٫٢١١

تابع ملحق رقم (١).

المفحوص	مرحلة (١) فقرات ذات إجابة منتقاة		مرحلة (٢) فقرات ذات إجابة منتقاة + فقرات المرحلة السابقة		مرحلة (٣) فقرات ذات إجابة منشأة + فقرات المرحلتين السابقتين		الاختبار الخطي (٦٠ فقرة ذات إجابة منتقاة + ١٠ فقرات ذات إجابة منشأة)	
	(Θ_1)	SEE_1	(Θ_2)	SEE_2	(Θ_3)	SEE_3	(Θ_L)	SEE_L
٥٨	٢,٧١١	١,٥٣٩	١,٣٩	٠,٧٠٩	١,١٤١	٠,٥٤٤	١,٠٣١	٠,٢٤٧
٥٩	٠,٥٣	١,٠٥٥	٠,٧١٩	٠,٦٨٩	٠,٦٣٨−	٠,٥١١	٠,٣٠٢−	٠,٢١
٦٠	٠,٥٣	١,٠٥٥	٠,١٥−	٠,٦٩٨	٠,٢٤٥	٠,٤٩٣	٠,٢٨٦	٠,٢١٩
٦١	٠,٤٦٦−	١,٠٥٢	٠,٤١١	٠,٦٩٣	٠,٨٦٥	٠,٥٣٣	١,٧٣٣	٠,٢٨٩
٦٢	٢,٦٠١−	١,٥٢٥	٢,٦١٩−	٠,٨١٥	٢,٢٠٧−	٠,٥٥٣	٢,٤٣٦−	٠,٣٣٤
٦٣	٢,٦٠١−	١,٥٢٥	٢,٦١٩−	٠,٨١٥	٢,٥٣−	٠,٦١٢	٢,٥٥١−	٠,٣٤٩
٦٤	٠,٤٦٦−	١,٠٥٢	٠,٤٥٤−	٠,٦٩١	٠,١١٨−	٠,٤٦٢	٠,٢٥٨−	٠,٢١
٦٥	١,٥١٩−	١,١٦٩	٢,٣١١−	٠,٩٧٥	٢,٠٣٣−	٠,٥٦٩	١,٨٩٦−	٠,٢٧٥
٦٦	١,٦٠١	١,١٧٨	٢,٥٩٧	٠,٩٥٨	٢,٤٥٩	٠,٧٠٢	٢,٥٧١	٠,٣٧٥
٦٧	٠,٤٦٦−	١,٠٥٢	٠,٩١٤−	٠,٧٢٧	٠,٨٢−	٠,٤٦٥	١,٢٢٣−	٠,٢٢٩
٦٨	١,٦٠١	١,١٧٨	٠,٩٥٢	٠,٦٩٢	٠,٨٩٥	٠,٥٢	٢	٠,٣١٢
٦٩	١,٥١٩−	١,١٦٩	٠,١٦٥−	٠,٦٩١	٠,٥١١	٠,٥٣٥	٠,٥٨٤	٠,٢٢٨
٧٠	٠,٤٦٦−	١,٠٥٢	٠,٩١٤−	٠,٧٢٧	١,٧٨−	٠,٥٨٤	١,٤٤٢−	٠,٢٤
٧١	١,٦٠١	١,١٧٨	٠,٩٥٢	٠,٦٩٢	١,٤٦	٠,٥٧٩	٢,٢٠٤	٠,٣٣٢
٧٢	١,٥١٩−	١,١٦٩	٠,٢٨٦	٠,٧٠٥	٠,٥١١	٠,٥٣٥	٠,٤٧٦−	٠,٢١
٧٣	٠,٥٣	١,٠٥٥	٠,٧١٩	٠,٦٨٩	٠,٥٢٧	٠,٤٩٨	٠,٧٤٤	٠,٢٣٤
٧٤	٢,٦٠١−	١,٥٢٥	٢,٦١٩−	٠,٨١٥	٢,٢٠٧−	٠,٥٥٣	١,٩٧٣−	٠,٢٨٢
٧٥	١,٦٠١	١,١٧٨	١,٩٢٢	٠,٧٩٥	١,٤٣١	٠,٥٤٥	١,٨١٨	٠,٢٩٦
٧٦	١,٦٠١	١,١٧٨	١,٩٢٢	٠,٧٩٥	١,٤٣١	٠,٥٤٥	١,٥٧٣	٠,٢٧٨
٧٧	١,٥١٩−	١,١٦٩	٢,٣١١−	٠,٩٧٥	٢,٨٩−	٠,٨٣	٢,٨٢١−	٠,٣٨٩
٧٨	٠,٥٣	١,٠٥٥	٠,٧١٩	٠,٦٨٩	٠,٧٦٨	٠,٥١٣	٠,٣٨٩−	٠,٢١
٧٩	٠,٥٣	١,٠٥٥	٠,٢٨٨	٠,٦٨٢	٠,١٨٥−	٠,٤٦٤	٠,٣٠٢−	٠,٢١
٨٠	٢,٧١١	١,٥٣٩	٣,٠٦٢	٠,٩٦٤	٣,٣٣٣	٠,٨٨٨	٢,٠٩٩	٠,٣٢١
٨١	٢,٧١١	١,٥٣٩	٣,٠٦٢	٠,٩٦٤	٢,٣٣٦	٠,٦٣١	٢,٤٣٩	٠,٣٥٨
٨٢	١,٥١٩−	١,١٦٩	١,٦١٧−	٠,٨٠٦	١,٥٦٢−	٠,٥٣٤	١,٧٥٣−	٠,٢٦٣
٨٣	١,٦٠١	١,١٧٨	٠,٩٥٢	٠,٦٩٢	١,٤٦	٠,٥٧٩	١,٢٢	٠,٢٥٧
٨٤	٠,٤٦٦−	١,٠٥٢	١,٤٤٧−	٠,٨٠٤	١,٤٩−	٠,٥٣١	١,٣٨٥−	٠,٢٣٧
٨٥	١,٦٠١	١,١٧٨	٠,٩٥٢	٠,٦٩٢	١,٤٦	٠,٥٧٩	٢,٧١٨	٠,٣٩٥
٨٦	١,٥١٩−	١,١٦٩	١,٠٨١−	٠,٧٣٢	١,٥٦٢−	٠,٥٣٤	١,٢٧٦−	٠,٢٣٢
٨٧	٠,٥٣	١,٠٥٥	١,١٧٤	٠,٧٢٣	١,٣١٦	٠,٥٧٢	١,٩٠٧	٠,٣٠٣

تابع ملحق رقم (١).

المفحوص	مرحلة (١) فقرات ذات إجابة منتقاة		مرحلة (٢) فقرات ذات إجابة منتقاة + فقرات المرحلة السابقة		مرحلة (٣) فقرات ذات إجابة منشأة + فقرات المرحلتين السابقتين		الاختبار الخطي (٦٠ فقرة ذات إجابة منتقاة + ١٠ فقرات ذات إجابة منشأة)	
	(Θ_1)	SEE_1	(Θ_2)	SEE_2	(Θ_3)	SEE_3	(Θ_L)	SEE_L
٨٨	١,٦٠١	١,١٧٨	١,٩٢٢	٠,٧٩٥	١,٧٢٨	٠,٥٧٤	١,٤٩٨	٠,٢٧٣
٨٩	١,٥١٩−	١,١٦٩	٢,٣١١−	٠,٩٧٥	٢,٠٣٣−	٠,٥٦٩	٢,٦٧٩−	٠,٣٦٨
٩٠	٠,٤٦٦−	١,٠٥٢	٠,٤١١	٠,٦٩٣	٠,٣١٣−	٠,٤٨٦	٠,٧٨٨−	٠,٢١٥
٩١	٢,٦٠١−	١,٥٢٥	٢,٦١٩−	٠,٨١٥	٢,٢٠٧−	٠,٥٥٣	٢,٢٣١−	٠,٣٠٩
٩٢	٠,٤٦٦−	١,٠٥٢	١,٤٤٧−	٠,٨٠٤	١,٢٤٤−	٠,٤٩٩	١,٨٢٣−	٠,٢٦٩
٩٣	١,٦٠١	١,١٧٨	١,٤٠٦	٠,٧٢٢	٠,٨٩٥	٠,٥٢	١,٤٢٥	٠,٢٦٨
٩٤	١,٦٠١	١,١٧٨	٢,٥٩٧	٠,٩٥٨	٢,٤٥٩	٠,٧٠٢	٣,٢٩٢	٠,٤٩٧
٩٥	٢,٦٠١−	١,٥٢٥	٢,٠٧−	٠,٧٥١	١,٧٠٦−	٠,٤٩١	٢,٠٥٤−	٠,٢٩
٩٦	١,٦٠١	١,١٧٨	١,٤٠٦	٠,٧٢٢	٠,٨٩٥	٠,٥٢	٠,٦٩	٠,٢٣٢
٩٧	٢,٦٠١−	١,٥٢٥	٣,٣١٥−	٠,٩٧٥	٢,٢٠٧−	٠,٥٥٣	٢,٣٢٩−	٠,٣٢١
٩٨	١,٥١٩−	١,١٦٩	٢,٣١١−	٠,٩٧٥	٢,٨٩−	٠,٨٣	٢,٩٨٢−	٠,٤١٦
٩٩	٠,٤٦٦−	١,٠٥٢	٠,٠٢٣−	٠,٦٨	٠,١١٨−	٠,٤٦٢	٠,١٩٢	٠,٢١٧
١٠٠	٠,٥٣	١,٠٥٥	١,٦٩٦	٠,٨	٢,٣٤	٠,٧٠٣	٢,٨٨٢	٠,٤٢١

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

البرصان، إسماعيل. *أثر عدد مراحل القياس التكيفي وعدد أسئلة كل مرحلة في تقدير القدرة والخطأ المعياري في التقدير باستخدام أسئلة ثنائية ومتعددة التدريج.* رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، ٢٠٠٦م.

الثوابية، أحمد. *فاعلية القياس التكيفي في تقويم التحصيل في مبحث الأحياء للصف الثاني الثانوي العلمي في الأردن.* رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، ٢٠٠٤م

عبيدات، عمر. *فاعلية الاختبار التكيفي المحوسب في تقدير القدرة العقلية باستخدام مصفوفات رافن.* رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، ٢٠٠٨م.

العموش، جميل. فاعلية القياس التكيفي في تقويم بعض القدرات المعرفية لدى طلبة السنة الأولى الجامعية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، ٢٠٠٣م.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Anastasi, A. Urbina, S. Psychological Testing. 7th Ed, New York: Prentice Hall, 1997.

Brengstrom, B.A., Lunz, M.E., Gershon, R.C. Altering the Level of Difficulty in Computer Adaptive Testing: Applied Measurement in Education, 5(2), (1992) 137 – 149.

Boyd, A. M., Dodd, B. G., & Choi, S. W. Polytomous models in computerized adaptive testing. In M. L. Nering & R. Ostini (Eds), Handbook of polytomous item response theory models. New York, NY: Routledge, 2010.

Campbell, J. Cognitive process elicited by multiple – choice and constructed response questions on an assessment of reading comprehension. Dissertation Abstract International. 95001 – 128, (2000). http://erica.net/eda/ed315425.htm.

Choi, W. Seung, Grady,W. Matthew, Dodd, G. Barbra. A New Stopping Rule for Computerized Adaptive Testing. Educational and Psychological Measurement. 2001171:37, (2011) http://epm.sagepub.com/content/71/1/37

Crist, S. Computerized Adaptive tests: Eric Digest No. 107, Eric database, 1989. http://erica.net/eda/ed315425.htm.

Embreston, S. E. Riese, S. P. Item Response Theory for Psychologists. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2000.

Fliege, H., Backer, J., Walter, O., Bjorner, J., Klapp, B., & Rose, M. Development of a computer – adaptive test for depression (D – CAT).Quality of life research, 14, (2005), 2277 – 2291.

Ghiselli, E., Campbell, J., & Zedeck, S. Measurement Theory for the Behavioral Science. San Francisco: Freeman company, 1981.

Hambleton, R., Swaminathan, H. Item Response Theory. Principles and Application. Boston: Kluwer – Nighoff Publishing, 1985.

Hambleton, R., Swaminathan, H., and Rogers, H. Fundamental of Item Response Theory. New York: Sage Publication the International Professional

tool in general practice: a pilot study. Medical teacher,26(2), (2004), 178 – 183.

Sands, W., Waters, B., and Mc Bride, J. computerized Adaptive testing: From Inquiry to Operation. American Psychological Association Washington, 2001.

Vispoel, W., Wang, T., & Blieler, T. Computerized adaptive and fixed – item testing of music listening skill: A comparison of efficiency, precision and concurrent validity. Journal of Educational measurement, 34, (1997), 34 – 63.

Ward, W. Using micro computers to administer measurement. Issues and practices, 3, (1984), 16 – 20.

Wainer, H., Dorans, N. J., Flaunter, R., Jreen, B. F,. Mislevy, R. J., Steinberg, L., and Thissen, D. Computerized Adaptive Testing: A primer. Second Edition Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 2000.

Warm, A. A primer of Item Response Theory: US. Coast Guard Institute Oklahoma, (1978), 73/69.

Wright, B. D., Stone, M.H. Best Test Design: Rash Measurement, Chicago. MESA Press, 1979.

Publishers, 1991.

Hendrickson, A. Scaling of Two – Stage Adaptive Test Configurations For Achievement Testing. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Iowa, 2002.

Hulin, C., Drasgow, F., & Parsons, C. Item response theory: Application to Psychological Measurement. Dow Jones Irwin Home Wood, 1983.

Kim, H., Plake, B. Monte Carlo Simulation Comparison of Two – stage Testing and Computerized Adaptive Testing, ERIC: ED 357041, 1993.

Kingsbury, G.G., & Zara, A.R. Procedures for Selecting Items for Computerized Adaptive Testing Applied Measurement in Education, 9, (1989), 287 – 304.

Lincare, J. computer – Adaptive Testing: A methodology whose Time Has Come. Seol: Komesa Press, 2000.

Linden, W.J & Pashley, P.J. Item Selection and Ability Estimation in Adaptive Testing. In Linden, 2002.

Linden,W.J., & Glass, C.A (eds). Computerized Adaptive Testing: Theory and practice. Kluwer Academic Publishers, 2000.

Lord, F. Application of Item Response Theory to Practical Testing Problems. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1980.

Masters. N.G. A Rasch Model for Partial Credit Scoring. Psychometrika. Vol. 47. No.(2), (1982).

Mills, C., & Stocking, M. Practical Issues in Large Scale Computerized Adaptive Testing. Applied Measurement in Education,9(4), (1996), 287 – 304.

Murphy, K., & Davidshofer, C.O. Psychological Testing: Principles and Applications, 3rd ed., New Jersey: Prentice Hall. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 1994.

Roex, A. & Degryse, J. A Computerized adaptive knowledge test as an assessment

The Effectiveness of the Adaptive Testing Using Selected Response Items and Constructed Response Items

Ismail Al-Bursan
Assistant Professor, Department of Psychology,
College of Education, King Saud University
Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia, p.o box:2458, Postal Code:11451
E – mail: ibursan@ksu.edu.sa
(Received 17/10/1431H; accepted for publication 1/6/1432H.)

Key Words: Item response theory, adaptive testing, modern test theory, item response models.
Abstract: This study aimed at investigate the effectiveness of the adaptive testing which consists of both dichotomous selected response items and polytomous items by using generated data from computer,60 dichotomous responses and 10 polytomous responses were generated for 2000 examinees, These 70 items calibrated by RUMM 2020. the sample of adaptive testing was 100 examinee from the calibration sample, their data used in the adaptive testing which consisted of three stages ,the first stage was the routing test consisted of 5 dichotomous selected response items, the second stage also consisted of 5 dichotomous selected response items, while the third consisted of 2 polytomous constructed response. The ability of each examinee was calculated for the three stages. The results indicated that the correlation coefficient between the ability which estimated from adaptive testing and the ability estimated from the linear test was 0.93,and the average of differences between the two abilities equal 0.087 logit. the average of the differences between the related two standards error of estimation equal 0.287.this indicated that the adaptive testing using both dichotomous and polytomous is highly effective, especially when the outcomes requested the two types of items.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٤)، ص ص١٤٢٧-١٤٥٤، الرياض (١٤٣٣م/٢٠١٢هـ)

الخصائص السيكومترية للصورة القصيرة من اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد (WGCT – SF): دراسة على عينة من الطلاب/ المعلمين في البيئة السعودية

خالد ناهس الرقاص العتيبي

أستاذ مساعد، قسم التربية وعلم النفس، كلية المعلمين، جامعة الملك سعود

الرياض، المملكة العربية السعودية، ص.ب ٤٣٤١، الرمز ١١٤٩١

E – mail: kragges@ksu.edu.sa

(قدم للنشر في ١٤٣٢/٣/٢هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣٢/٩/٢٠هـ)

الكلمات المفتاحية: التفكير الناقد، واطسون، جليسر، الخصائص السيكومترية، الطلاب/المعلمون.

ملخص البحث: هدفت الدراسة إلى تقنين الصورة القصيرة من اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد – الصورة القصير (WGCT – SF) الذي يقيس القدرة على التفكير الناقد. ويتضمن الاختبار (٤٠) فقرة تقيس الأبعاد التالية: الاستنتاج، وتمييز الافتراضات، الاستنباط، والتفسير، وتقويم الحجج، وذلك في إطار عرض (١٦) مشكلة مختلفة. تم تطبيق الاختبار على عينة عشوائية قوامها (٤٠٠) طالب في كلية المعلمين – بجامعة الملك سعود من تخصصات عملية ونظرية مختلفة، وجرى التحقق من الصدق العاملي للاختبار حيث تبين أنه يقيس خمسة أبعاد، فيما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للاختبار ما بين (٠,٣٠١- ٠,٨٠١) مما يدل على صدقه البنائي، كما أشارت نتائج الدراسة إلى ارتباط الاختبار بعدد من اختبار التفكير الناقد مما يدل على صدق المحك. كما بلغ معامل ثبات الاختبار بطريقة إعادة الاختبار (٠,٧٨) وبطريقة ألفا كرونباخ (٠,٨٠).

وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين أداء طلاب التخصصات العلمية والنظرية على اختبار واطسون وجليسر لصالح طلاب التخصصات العلمية. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين أداء الطلاب المتفوقين دراسياً والطلاب المتأخرين دراسياً على اختبار واطسون وجليسر لصالح الطلاب المتفوقين دراسياً. مما يشير إلى تمتع الاختبار بالصدق التمييزي. بشكل عام تشير نتائج الدراسة إلى أن اختبار واطسون – جليسر الصورة القصيرة يتمتع بالكفاءة السيكومترية التي تسمح باستخدامه مع الطلاب وفي مجال البحث العلمي لقياس القدرة على التفكير الناقد.

مقدمة

يمثل التفكير الناقد جزءاً مركزياً في حياتنا اليومية، لما يحظى به من أهمية بالغة في تحصين الفرد إزاء الفيض المتدفق من المعلومات، والأحداث، والوقائع التي يتعامل معها ويواجهها، على أن يكون له رأى فيها، وحكم عليها. ومن المفترض أن مدى صواب تلك الآراء والأحكام يحدد مقدار نجاح الفرد في شتى نواحي الحياة؛ وبذا فشيوع ممارسة التفكير الناقد تمكن الفرد من تشخيص مشكلاته، واستقراء المظاهر المترتبة عليها. كما أن استبصار الفرد بالعواقب الإيجابية للنقد تعزز لديه الروح النقدية Critical Spirit (Facione,2009). لذا يُمكن التفكير الناقد الفرد من أن يكون مواطناً ناقداً في مجتمعه، وليس مجرد متلق سلبي لما يقدم إليه من معلومات (Schafersman,1991). وينطوي التفكير الناقد ضمناً على توجيه تساؤلات ناقدة لما حوله (Browne & Freeman, 2000). من هذا المنطلق فالتفكير الناقد يساعد الفرد على تنقية المعلومات التي تقدم له من جهة، فضلاً عن تمكينه في فحص هذه المعلومات، وتقويم مدى صدقها، واكتشاف ما يشوبها من مغالطات، وفحص مدى ارتباط الأدلة بالدعوى التي تثبتها، من جهة أخرى. وبذا يعد المفكر الناقد واعياً فيما يفكر به من خلال وعيه بكيفية وصوله إلى الحكم الصحيح (Facione,2009).

ولا عجب عندما نجد إجماعا من قبل الباحثين وعلماء النفس والتربويين منذ سنوات طويلة على أهمية قياس وتعليم مهارات التفكير الناقد (Gadzella et al, 2006). وتتمثل الخطوة الأولى لقياس التفكير الناقد، بصورة كمية، في تقديم تعريف واضح للتفكير الناقد لتميزه عن غيره من أنماط التفكير الأخرى المتداخلة معه. بيد أن التفكير الناقد يعد «مفهوماً محيراً» Buzz Phase في شتى الميادين النفسية والتربوية والفلسفية سواءً فيما يتصل بتعريفه وقياسه أيضاً، ويعزو البعض هذا الغموض إلى تنوع تعريفاته (Rudd et al, 2000, Fero, 2009)، وفيما يلي نعرض أبرز تلك التعريفات[◆]:

يشير أبرز علماء التفكير الناقد «أنيس» إلى أن التفكير الناقد تفكير عقلاني تأملي يركز على اتخاذ القرار فيما يجب اعتقاده أو ما ينبغي أداؤه (Ennis,1992). وبذلك يؤكد أنيس بأن القرار حول ما يجب اعتقاده أو عمله، يتطلب نوعين من الحكم على الأقل، حيث يرتبط الأول بمعقولية الأسس التي يقوم عليها الاعتقاد، والثاني يتعلق بكيفية التوصل من هذه الأسس إلى الاعتقاد، وتلك الكيفية تستلزم استخدام مهارات متعددة من قبيل الاستنباط، والاستقراء، والتقويم (العتيبي، ٢٠٠٧). كما تعرفه ديانا هالبرن

(◆) يبدو من الحكمة أن نشير إلى تعريف التفكير الناقد في تراثنا العربي، يقصد بالنقد في لسان العرب «ميز الدراهم وإخراج الزيف منها». كما ورد تعبير «نقد الشعر» في المعجم الوسيط بمعنى أظهر ما فيه من عيب أو حُسن، ويفهم من ذلك إظهار المحاسن والعيوب وتنقيته وعزل ما حاد عن الصواب (بدر، ٢٠٠٦).

(Halpern,1998) بأنه نمط من أنماط التفكير الهادف، الذي يستعين بالاستدلال والاحتمالات الممكنة، واتخاذ القرارات المناسبة لحل مشكلات محددة، وإنجاز مهام معينة. كما يُعرف التفكير الناقد بأنه عملية عقلية معرفية، تتطلب أنشطة ومهارات معرفية متداخلة ومتفاعلة ومتكاملة (الاستقراء، الاستنباط، والتقييم) تهدف إلى إصدار الإحكام، واتخاذ القرارات، وحل المشكلات في ضوء عمليات التقييم، واستخدام محكات معينة داخلية وخارجية، وخصائص عقلية مميزة (Bailin, et al.1999). ومن زاوية أخرى ينظر بول Pual إلى أن التفكير الناقد عملية تنظيم للنشاط العقلي يتعلق ببراعة التصور العقلي، وعملية التطبيق، والتحليل، والتأليف، والتركيب، والتوليف، وملاحظة توليد البيانات، والاستنتاج، والاستدلال (Fero, 2009). وفي تعريف يتسم بالحداثة أشار تقرير دلفي(*) Delphi Report إلى أن التفكير الناقد عبارة عن حكم منظم ذاتياً يهدف إلى التفسير، والتحليل والتقويم، والاستنتاج، وشرح الاعتبارات المتعلقة بالأدلة والبراهين، والمفاهيم، والمعايير، والتي تسند الفرد في الحكم (Facione,2009). ويعرف واطسون وجليسر التفكير الناقد بأنه تفكير مركب يتضمن مهارات واتجاهات ومعارف تشتمل على قدرة الفرد على تمييز المشكلات وقبول التعميمات في حالة وجود أدلة وبراهين منطقية تدعمها. ومعرفة مناهج التقصي المنطقي والاستدلالي، والتجريد، والتعميم بغية تحديد قيمة تلك الأدلة والبراهين ومدى صحتها، فضلاً عن الكفاءة في تطبيق تلك الاتجاهات والمعارف (Watson & Glaser, 2008).

ويبقى أن نشير إلى جانب مهم قوامه أن التفكير الناقد يعاني من صورة نمطية شائعة قوامها اعتقاد البعض أن التفكير الناقد يهتم بالكشف عن مواطن الوهن، فالمفكر الناقد، وفقاً لهذا التصور النمطي، يوجه أسلحته النقدية بحثاً عن المثالب فقط نحو موضوع أو شيء ما، للكشف عن الأخطاء والعيوب فقط، كما أنه يعاني من الشك المرضي في كل ما حوله. وتفسر لنا تلك الصورة النمطية السابقة السبب الذي يجعل فهم عملية التفكير الناقد أمراً صعباً، مما أدى إلى عزوف البعض عن ممارسته وانخفاض الرغبة في التدرب على مهاراته. وقد قام الباحثون بجهود متعددة لمواجهة تلك التصورات الخاطئة، فقد حذر رائد التفكير الناقد المعاصر فاشيون من الربط التعسفي بين التفكير الناقد والسلبية على اعتبار أن التفكير الناقد يتجه نحو الوضوح والدقة دائماً ولا يقتصر فقط على الكشف عن الجوانب السلبية فقط (Facione, 2009).

في ضوء ما سبق يتسنى لنا استخلاص أبرز الملامح الرئيسية للتفكير الناقد كما كشفت عنها

(*) تضمن تقرير دلفي أربعين باحثاً في العلوم التربوية وعلم الاجتماع والفلسفة وعلم النفس الفسيولوجي عقدوا العزم على الوصول إلى فهم دقيق لطبيعة التفكير الناقد منذ عام ١٩٨٨ إلى ١٩٨٩.

تصورات واجتهادات الباحثين السابقين على النحو التالي:

- التفكير الناقد عملية معرفية مركبة يتضمن عدداً من المهارات المعرفية والاستعدادات للتفكير الناقد (Facione,1990).

- التفكير الناقد قابل للتدريب والتنمية شأنه في ذلك شأن مهارات التفكير الأخرى. كما أن الفرد يمكن أن يقوم بالنقد الذاتي للارتقاء بقدراته، ليتعلم كيفية التفكير بطريقة موضوعية منطقية (Facione, 1990). فالتفكير الناقد يُمكن الفرد من الوعي بذاته، وتصحيح الفكر ذاتياً (Pual & Elders,2008)، بواسطة إحلال المعتقدات الإيجابية محل المعتقدات السلبية؛ لتصحيح الأفكار غير المنطقية التي تكونت لديه، حينئذ نجد التفكير الناقد له صلة وثيقة بالصحة النفسية للفرد ورضاه عن ذاته وتبنية مفهوماً إيجابياً، وقدرته على التأثير وإقناع الآخرين باستنتاجاته، ومقاومة فرص الهيمنة غير المنطقية من قبل الآخرين.

- يشير تقرير دلفي إلى دور الروح النقدية وأهميتها وحب الاستطلاع، والتفاني في البحث عن الأسباب لإصدار الأحكام، لذا يعتمد التفكير الناقد على مصداقية ما يملكه الفرد من معلومات موثوقة يؤسس عليها قراراته (Facione,1990).

- المفكر الناقد الفاعل هو من يشجع الآخرين على الدخول في المحاجة، والمناقشات، فالتفكير الناقد نشاط إيجابي بطبيعته يقود الفرد للتفاعل الإيجابي مع الأحداث اليومية، والعمل المتواصل لاستخلاص استنتاجات تتسم بالدقة (Facione, 1990).

- التفكير الناقد عقلاني كما هو عاطفي، فجوانبه العاطفية تتمثل في الإحساس، والحدس، والشعور، والاستجابة العاطفية، بمعنى وجود علاقة تفاعلية بين الجوانب العاطفية والجوانب المعرفية، فالتفكير الناقد يساعدنا على النفاذ إلى انفعالاتنا لاستكشاف أيهم أكثر ملاءمة لعمليات التفكير التي نقوم بها، كما يساعدنا على تقويم هذه الانفعالات (العتيبي، ٢٠٠٧).

- التفكير الناقد تقويمي باعتماده على معايير ومحكات مناسبة في عملية تقويم الناتج العقلي (العتيبي، ٢٠٠٧).

وحري بالذكر لنتمكن من قياس التفكير الناقد يلزم علينا الوقوف على طبيعة مهارات التفكير الناقد التي يتشكل منها. وقد تجلى عن دراسات التفكير الناقد العديد من التصنيفات المتنوعة لمهارات التفكير الناقد تبعاً لتعدد تعريفاته، والأطر النظرية المفسرة له، فيما يلي سوف نعرض لأبرز تلك التصنيفات:

- **تصنيف ريتشارد بول لمهارات التفكير الناقد على النحو الآتي:**

- مهارات صغرى: وتتمثل في القدرة على تمييز جملة غامضة أو افتراض مشكوك فيه، أو تناقض أو عدم اتساق أو استنتاج أو محتوى معين.
- مهارات كلية عليا: مثل القدرة على القراءة

والكتابة النقدية، والمحاجة، وتقويم مصادر المعلومات، وصياغة الحجج.

- سمات عقلية: وهي السمات الفعلية والالتزامات الأخلاقية التي تحول التفكير من بناء أناني ضعيف إلى بناء أوسع متفتح مثل الاستقلالية في التفكير، والتمركز حول الجماعة، والعدالة الفكرية، واستكشاف الأفكار وراء المشاعر، والتواضع الفكري، والشجاعة النقدية، والمثابرة (بول، ١٩٩٧).

وفي تصنيف آخر ترى ديانا هالبرن (Halpern, 1998) أن مهارات التفكير الناقد تتضمن كلا من مهارات الاستدلال اللفظي، ومهارات تحليل الحجج، ومهارات اختبار الفروض، ومهارات استخدام الاحتمال وعدم اليقين، والقدرة على اتخاذ القرار ومهارات حل المشكلات.

وبمراجعة استمرت لعامين من قبل مجموعة من الباحثين أشار تقرير دلفي إلى أن التفكير الناقد يتكون من مهارات معرفية Cognitive Skills، واستعدادات Dispositions. والمهارات المعرفية للتفكير الناقد، هي (Facione,2009):

١. التفسير Interpretation: ويشمل مهارات فرعية مثل: التصنيف، واستخراج المعنى، وتوضيح المعني.

٢. التحليل Analysis: ويشمل مهارات فرعية مثل: فحص الأفكار، وتحديد الحجج، وتحليل الحجج.

٣. التقويم Evaluation: ويشمل مهارات فرعية مثل تقدير الادعاءات، وتقييم الحجج.

٤. الاستنتاج Inference: ويشمل مهارات فرعية مثل البحث عن البدائل، والوصول إلى البدائل والاستنتاجات.

٥. الشرح Explanation: وهو إعلان نتائج التفكير، ويشمل مهارات فرعية مثل إقرار النتائج، تبرير الإجراءات، تقديم الحجج.

٦. التنظيم الذاتي Self – Regulation: ويقصد به قدرة الفرد على التساؤل، والتأكد من المصداقية، وتنظيم الأفكار، والنتائج. ومهاراته الفرعية هي: فحص الذات وتصحيح الذات.

وقد أورد دليل اختبار Test Manual واطسون – جليسر أن التفكير الناقد يُقاس من خلال خمس مهارات فرعية، تتمثل في مايلي (Watson & Glaser, 2008):

- الاستنتاج Inference: ويشير إلى قدرة الفرد على استخلاص نتيجة من حقائق معينة مُلاحظة أو مفترضة، ويكون لديه القدرة على إدراك صحة النتيجة أو خطئها في ضوء الحقائق المعطاة.

- تمييز الافتراضات Recognition of Assumptions: ويشير إلى القدرة على التمييز بين درجة صدق معلومات محددة أو عدم صدقها، والتمييز بين الحقيقة والرأي، والغرض من المعلومات المعطاة.

- الاستنباط Deduction: ويشير إلى قدرة الفرد على تحديد بعض النتائج المترتبة على مقدمات، أو معلومات سابقة لها.
- التفسير Interpretation: ويعنى القدرة على تحديد المشكلة، والتعرف على التفسيرات المنطقية، وتقرير ما إذا كانت التعميمات والنتائج المبنية على معلومات معينة مقبولة أم لا.
- تقويم الحجج Evaluation of Arguments: ويعني قدرة الفرد على تقويم الفكرة، وقبولها أو رفضها، والتمييز بين المصادر الأساسية والثانوية، والحجج القوية والضعيفة، وإصدار الحكم على مدى كفاية المعلومات.

وقد قام واطسون – جليسر بإعداد اختبار لقياس التفكير الناقد عام ١٩٦٤م. كما استمرت جهودهما في تعديل هذا الاختبار إلى أن أصدرا الصورة المعدلة عام ١٩٨٠ يتمثل في (٨٠) فقرة استخدمت على نطاق واسع كأداة بحثية رئيسية في قياس القدرة على التفكير الناقد في المجالات المختلفة (Fero, 2009). كما استخدم هذا الاختبار على نطاق واسع في البلاد العربية. وفي وقت لاحق قام الباحثان بإصدار الصورة القصيرة عام١٩٩٤ وتتكون من (٤٠) فقرة وظهرت الحاجة إلى تلك الصورة لكي تتواكب مع التغيرات الراهنة المتمثلة في الفيض المعلوماتي الذي نشهده في حياتنا اليومية مما يجعلنا بحاجة إلى قياس القدرة على التفكير الناقد.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

في ضوء ما تم عرضه مسبقاً يمكننا تلخيص مشكلة ومبررات الدراسة الحالية في النقاط التالية:

١. يحظى اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد الصورة الأصلية بانتشار واسع على المستوى العالمي والعربي. بيد أن عدداً من نماذج اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد الموجودة في الثقافة العربية تعاني من عدم مناسبة بعض الأمثلة والمواقف العملية المطروحة في الوقت الراهن، فضلاً عن ضعف الأسلوب اللغوي المستخدم في صياغة بعض البنود (الموسوي، ٢٠٠٩).

٢. يحتاج اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد الأصلي إلى جهد ووقت لتطبيقه نتيجة إلى أن عدد فقراته (٨٠) مما يشعر المبحوثين بالملل والتعب؛ لذا ظهرت الصورة القصيرة لاختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد، والتي تتميز بأنها تتطلب جهداً ووقتاً أقل، وسهولة التطبيق، مما يجعلها تستخدم بشكل واسع في العديد من المجالات البحثية ومجالات الاختيار الوظيفي (Watson & Glaser, 2008). فضلاً عن أن اختبار واطسون – جليسر الصورة القصيرة لم يسبق ترجمته إلى اللغة العربية من قبل – في حدود علم الباحث – مما يحتم القيام بهذه الخطوة.

٣. وثمة جانب آخر لمشكلة الدراسة قوامه أن قياس القدرة على التفكير الناقد بمكوناته الفرعية لدى الطالب الجامعي، وتحديد مدى قدرته على اتخاذ

القرارات الصائبة في حياته المهنية والشخصية كمعلم المستقبل من شأنه مساعدتنا بالوقوف على ملامح البيان النفسي للتفكير الناقد لذلك الطالب/ المعلم بما يتضمنه من مواطن قوة، يجب الحفاظ عليها، ونواحي ضعف حرى بنا تنميتها حتى نتجنب الآثار السلبية الناجمة عن انخفاض مستوى القدرة على التفكير الناقد.

مما سبق، تتحدد مشكلة الدراسة في الكشف عن الخصائص السيكومترية لاختبار واطسون وجليسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة.

وتتحدد تساؤلات الدراسة فيما يلي:

- ما دلالات درجات صدق اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة لدى عينة من الطلاب المعلمين؟
- ما طبيعة البناء العاملي لاختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة؟
- ما دلالات درجات ثبات اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة لدى عينة من الطلاب المعلمين؟
- هل يتمتع اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة بالصدق التمييزي بين أداء طلاب التخصصات العلمية والتخصصات النظرية وكذلك بين أداء الطلاب المتفوقين دراسياً وغير المتفوقين دراسياً؟

أهداف الدراسة:

- إيجاد دلالات درجات صدق وثبات اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة لدى عينة من طلاب الجامعة.
- فحص البناء العاملي لاختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة.
- الكشف عن دلالات الصدق التمييزي للاختبار بين أداء الطلاب التخصصات العلمية والتخصصات النظرية.
- الكشف عن دلالات الصدق التمييزي للاختبار بين أداء الطلاب المتفوقين دراسياً وغير المتفوقين دراسياً.

أهمية الدراسة:

- يمكن تحديد أهمية الدراسة في قيامها بتعريب وتقنين اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة على عينة من الطلاب/ المعلمين باعتبارهم معلمي المستقبل، مما يسهم في توفير اختبار مقنن على فئات مهمة في المجتمع السعودي وهم معلمو المستقبل، فضلاً عن إفادة الباحثين في استخدام هذا الاختبار مستقبلاً. وبذا يعتبر هذا الإجراء إضافة علمية في المكتبة النفسية السعودية نظراً إلى أن هذا الاختبار لم يسبق تقنينه على البيئة السعودية والعربية من قبل في حدود علم الباحث.
- توفير أداة مقننة لقياس التفكير الناقد في الثقافة السعودية تكشف عن مستوى التفكير الناقد لدى الأفراد من شأنه الإسهام في تخطيط وتصميم برامج تنمية مهارات التفكير الناقد أو استراتيجيات

تعليمية يمكن أن تساعد المعلمين في داخل الفصل في تحسين مستوى التفكير الناقد لدى الطلاب. فضلاً عن أن قياس التفكير الناقد يمكننا من التعرف على الأفراد الأكثر مقدرة على التفكير الناقد، مبكراً، وتوجيههم للمجالات المتوقع نجاحهم فيها كمجال التحقيق والبحث الجنائي، وصناعة القرار.

- يشكل التفكير الناقد إحدى القضايا المهمة في ظل التغيرات الفكرية المتسارعة التي يشهدها العالم مما يجعلنا بحاجة إلى قياس مهارات التفكير الناقد كونها تعمل بمثابة التحصين الفكري للأفراد من الأفكار اللاعقلانية (العتيبي، ٢٠٠٧). فنحن إزاء متغير معرفي هام يعمل كالحارس الأمين ضد الأفكار اللاعقلانية من الدخول إلى عقولنا.

- يمكن استخدام اختبار واطسون - جليسر الصورة القصيرة في التنبؤ بالتحصيل الدراسي (Gadzella , et al m 2005, Ejiogu, et al ,2006). كما أشارت دراسة ويليامز إلى وجود ارتباط إيجابي دال بين القدرة على التفكير الناقد كما يقاس باختبار واطسون - جليسر الصورة القصيرة والتحصيل الدراسي في علم النفس التربوي بلغ (٠,٤٢) في الاختبار الأول، بينما بلغ معامل الارتباط في الاختبار الثاني(٠,٥٧) [*] (Williams,2003).

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة بالإطار الزمني لتنفيذها الذي كان في الفصل الدراسي الأول والثاني في العام الدراسي١٤٣١ - ١٤٣٢هـ، ومكان إجرائها المحدد في إطار طلاب كلية المعلمين في تخصصات العلمية والنظرية المختلفة.

مفاهيم الدراسة:

التفكير الناقد:

تفكير مركب يتضمن مهارات واتجاهات ومعارف تشتمل على قدرة الفرد على تمييز المشكلات وقبول التعميمات في حالة وجود أدلة وبراهين منطقية تدعمها. ومعرفة مناهج التقصي المنطقي والاستدلالي، والتجريد، والتعميم بغية تحديد قيمة تلك الأدلة والبراهين ومدى صحتها، فضلاً عن الكفاءة في تطبيق تلك الاتجاهات والمعارف (Watson & Glaser, 2008). ويعرفه الباحث إجرائيا بأنها الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب في اختبار واطسون - جليسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة، والتي تعبر عن حاصل جمع الدرجات في أبعاد: الاستنتاج، وتمييز الافتراضات، الاستنباط، والتفسير، وتقويم الحجج. ويمكننا توضيحها على النحو التالي:

١. الاستنتاج: يتمثل في القدرة على التمييز بين درجات احتمال صحة أو خطأ نتيجة ما تبعاً لدرجة ارتباطها بوقائع معينة تُعطى له. والتعريف الإجرائي لهذا

(*) ويعزو ويليامز ذلك إلى طبيعة محتوى المادة الدراسية المحفزة للتفكير الناقد لما تنطوي عليه من أسئلة ومهام تتطلب ممارسة التفكير، فضلاً عن كفاءة الطلاب أنفسهم في= ممارسة التفكير الناقد.

البعد: هو الدرجة الخاصة باختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد الذي يستخدم لقياس بعد الاستنتاج.

٢. تمييز الافتراضات: تتمثل في القدرة على فحص الوقائع والبيانات التي يتضمنها موضوع ما، بحيث يمكن أن يحكم الفرد بأن افتراضاً ما وارد أو غير وارد تبعاً لفحصه للوقائع المعطاة. والتعريف الإجرائي: بأنه الدرجة الخاصة باختبار وطسون – جليسر للتفكير الناقد الذي يستخدم لقياس مهارة تمييز الافتراضات.

٣. الاستنباط: يتمثل في قدرة الفرد على معرفة العلاقات بين وقائع معينة تُعطى له، بحيث يمكنه أن يحكم في ضوء هذه المعرفة على ما إذا كانت نتيجة ما مشتقة تماماً من هذه الوقائع أم لا، بغض النظر عن صحة الوقائع المعطاة أو موقف الفرد منها. والتعريف الإجرائي لهذا البعد: بأنه الدرجة الخاصة باختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد الذي يستخدم لقياس مهارة الاستنباط.

٤. التفسير: يتمثل في قدرة الفرد على استخلاص نتيجة معينة من حقائق مفترضة بدرجة معقولة من اليقين. والتعريف الإجرائي لهذا البعد: هو الدرجة الخاصة باختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد الذي يستخدم لقياس مهارة التفسير.

٥. تقويم الحجج: تتمثل في قدرة الفرد على إدراك الجوانب الهامة التي تتصل بقضية ما، والقدرة على تمييز نواحي القوة والضعف فيها. ويعرفها الباحث إجرائياً: بأنها الدرجة الخاصة باختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد الذي يستخدم لقياس مهارة تقويم الحجج.

الخصائص السيكومترية:

– **الصدق:** يقصد به العملية التي يبحث من خلالها معد الاختبار عن دليل يدعم به الاستنتاجات التي من الممكن أن يصل إليها من خلال درجات الاختبار (الطريري، ١٩٩٧) وقد قام الباحث باستخدام الطرق التالية للتحقق من الصدق تتمثل في صدق الاتساق الداخلي، الصدق التلازمي، الصدق العاملي، الصدق التمييزي.

– **الثبات:** يشير إلى أي درجة يمكن الاعتماد على المقاييس لإعطاء معلومات متسقة وغير غامضة بحيث تعكس الخصائص الحقيقية للصفة أو الخاصة المراد قياسها والتي لم تتأثر بعامل الصدفة (الطريري، ١٩٩٧) وقد قام الباحث باستخدام الطرق التالية للتحقق من الثبات وهي طريقة ألفا كرونباخ، والثبات بطرقة إعادة تطبيق الاختبار.

الدراسات السابقة:

كشفت مراجعتنا لأدبيات البحث في هذا المجال ندرة الدراسات التي اهتمت بالتحقق من الخصائص السيكومترية لاختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة. لذا سوف نعرض بشيء من التفصيل لبعض الدراسات العربية التي اهتمت بتقنين اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد الصورة الأصلية ومن ثم نعرض للدراسات التي عنيت بدراسة اختبار

واطسون – جليسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة، وهي على النحو التالي:

من الدراسات المبكرة التي عنيت بتقنين اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد دراسة هندام وعبد الحميد (١٩٧٣) التي اهتمت بترجمة الصورة (YM) من اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد، وتتكون من (٩٩) بنداً، وقد استخرجت دلالات الصدق والثبات على ثلاث فئات من المفحوصين هم: طلاب الدبلوم بكلية التربية في جامعتي الأزهر وعين شمس، وطالبات كليات البنات بجامعة عين شمس، وطلبة المدارس الثانوية. وقد كشفت نتائج الدراسة عن كفاءة الاختبار من حيث الصدق والثبات.

كما أجرى كل من عبدالسلام وسليمان (١٩٨٢) دراسة على عينة قوامها ألفان وأربعمائة وخمسة وسبعون طالباً سعودياً في المرحلة الثانوية. وقد بلغ عدد بنود الاختبار المقنن(١٥٠) بنداً، فيما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الاختبارات الفرعية والدرجة الكلية للاختبار بين(٠,٤٨ – ٠,٦٥)، بما يدل على تجانس الاختبار، وبلغ معامل ثبات ألفا كرونباخ للاختبار (٠,٧٥).

وفي الأردن أجرى حلفاوي (١٩٩٧) دراسة هدفت إلى إيجاد المعايير المبينة لأداء طلبة درجة البكالوريوس في الجامعات الحكومية الأردنية على اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد بعد تطويره للبيئة الأردنية، حيث طبق الاختبار على عينة بلغت (٢٠٣١) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من الكليات الإنسانية والعلمية بمستوياتها الدراسية المختلفة في كل من الجامعة الأردنية، واليرموك، ومؤتة، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق لصالح السنوات الدراسية الأعلى، ووجود فروق لصالح طلبة الكليات العلمية، ووجود فروق لصالح الإناث على الاختبار ككل وعلى كل من اختباري الاستنتاج وتمييز الافتراضات، بينما كان هناك فروق لصالح الذكور على اختبار الاستنباط، وعدم وجود فروق بين الذكور والإناث على اختباري التفسير وتقييم الحجج.

كما قام (الموسوي، ٢٠٠٩) بدراسة الخصائص السيكومتريه لاختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد الذي يقيس القدرة على التفكير الناقد. حيث قام الموسوي بتطوير الصيغة البحرينية والمكونة من (٨٠) فقره تقيس الأبعاد التالية: الاستنتاج، وتمييز الافتراضات، والاستنباط، والتفسير، وتقويم الحجج، وذلك ضمن (٢٢) مشكلة تعليمية ومهنية مختلفة. تم تطبيق الاختبار المطور على عينة عشوائية قوامها (١١٨) طالباً في جامعة البحرين. وجرى التحقق من الصدق العاملي للاختبار، حيث تبين أنه يقيس خمسة أبعاد، وبلغ معامل ثبات الاختبار (٠,٧٩)، فيما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للاختبار بين (٠,٣٤ – ٠,٦٠)، بما يدل على صدقه البنائي.

ونظراً لأهمية اختبار واطسون – جليسر في

قياسه للتفكير الناقد فقد قامت عدد من المحاولات لبناء اختبارات لقياس التفكير الناقد على غرار هذا الاختبار ومن تلك الدراسات دراسة الشرقي (٢٠٠٥) التي عنيت بإعداد اختبار لقياس التفكير الناقد على غرار اختبار واطسون – جليسر يحتوي (٦٦) فقرة تقيس الأبعاد الخمسة للتفكير الناقد، على عينة قوامها (٢٨٨) طالبا بالمرحلة الثانوية، وقد كشفت معاملات الارتباط بين أبعاد التفكير الناقد والدرجة الكلية (٠,٣٠ – ٠,٦٤) كما بلغت درجة معامل ثباته بطريقة إعادة التطبيق (٠,٧٣).

وقد قام الباحث – في حدود إمكانياته – بالبحث عن دراسات عربية اهتمت بفحص الخصائص السيكومترية لاختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة؛ بيد أننا لم نجد أى دراسة في هذا المجال. في المقابل يحظى هذا الاختبار باهتمام واسع من قبل الباحثين في الثقافة الغربية. ومن تلك الدراسات، دراسة لو وثورب (Loo & Thope.1999) التي اهتمت بالكشف عن الخصائص السيكومترية لاختبار واطسون – جليسر الصورة القصيرة على عينة قوامها (١٤٢) طالباً في كلية الإدارة و(١٢٣) طالباً في كلية التمريض في كندا، وتراوحت معاملات الارتباط بين الدرجات الفرعية والدرجات الكلية للاختبار ما بين (٠,٥٣ – ٠,٦٤)، وبلغت درجة معامل ثبات الاختبار الكلية (٠,٧١) بينما لم تكشف نتائج التحليل العاملي عن صدق أبعاد الاختبار الخمسة وهي: الاستنتاج، وتمييز الافتراضات، والاستنباط، والتفسير، وتقويم الحجج.

كما أجرت جيدزيلا وآخرون (Gadzella et al , 2005) دراسة للتحقق من الخصائص السيكومترية للصورة القصيرة من اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد على عينة قوامها (١٣٧) طالبا مسجلين في مقرر علم النفس التربوي. وقد أظهرت النتائج أن معامل ألفا كرونباخ = ٠,٧٦ ومعامل التجزئة النصفية = ٠,٤٤. كما كشفت نتائج الدراسة عن قدرة الاختبار على التمييز بين المرتفعين والمنخفضين في ممارسة التفكير الناقد. في حين أن معامل الارتباط بين التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في علم النفس التربوي كانت دالة عند مستوى ٠,٠١. ويرى الباحثون أن الاختبار يتمتع بصدق وثبات مقبول رغم صغر حجم عينة الدراسة.

وفي نفس السياق أجرت جيلزيلا وآخرون (Gadzella et al , 2006) دراسة أخرى للكشف عن الخصائص السيكومترية للصورة القصيرة من اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد على عينة أكبر من السابق قوامها (٥٨٦) طالباً مسجلين في مقررات علم النفس، وعلم النفس التربوي، والتربية الخاصة. وقد أظهرت نتائج البحث أن معامل ألفا كرونباخ (٠,٩٢). كما كشفت الدراسة عن أن معاملات تجانس بنود تراوحت ما بين (٠,٧٤ – ٠,٩٢). في حين كانت معاملات ارتباط بين اختبار التفكير الناقد والتحصيل في المقررات الدراسية دالة وتراوحت ما بين (٠,٢٠ – ٠,٦٢). وقد أشار الباحثون إلى أن الاختبار يتسم

بخصائص سيكومترية موثقة تؤكد صلاحيته للاستخدام.

كما أجرى يجاوقي وآخرون (Ejiogu et al,2006) دراسة على الصورة القصيرة من اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد وعلاقتها بقياس الأداء الوظيفي حسب تقديرات المشرفين. وخلصت نتائج الدراسة إلى كفاءة هذا الاختبار في ارتباطه إيجابياً بأبعاد الأداء الوظيفي وهي القدرة على التحليل وحل المشكلات، والقدرة على إصدار الأحكام، واتخاذ القرار، والكفاءة في الأداء. مما يؤكد كفاءة الاختبار في التمييز بين مرتفعي الأداء الوظيفي ومنخفضي الأداء الوظيفي.

وفي دراسة استخدمت اختبار واطسون – جليسر الصورة القصيرة لقياس مدى إمكانية تنمية التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الجامعية، بجامعة University of Kansas تكونت عينة الدراسة من مجموعة تجريبية مكونة من (٩٧) طالباً وطالبة درسوا مقررا بعنوان مقدمة في علم النفس تم تصميمه وفقاً لمهارات التفكير الناقد، ومجموعة ضابطة مكونة من (٣٤) طالباً وطالبة.وخلصت الدراسة إلى وجود أثر إيجابي لتعليم مهارات التفكير الناقد والمادة الدراسية لدى طلاب المجموعة التجريبية مقارنةً بطلاب المجموعة الضابطة (Schroeder, 2006). وتكشف تلك النتيجة ضمناً كفاءة الاختبار في التمييز بين عينات الدراسة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

– انصب اهتمام عدد من الدراسات السابقة التي أجريت في البيئة العربية على تقنين اختبار واطسون – جليسر الصورة الأصلية (هندام وعبدالحميد، ١٩٧٣؛ عبدالسلام وسليمان، ١٩٨٢؛ حلفاوي، ١٩٩٧؛ الموسوي، ٢٠٠٩) كما قام البعض ببناء اختبار لقياس التفكير الناقد على غرار منظور واطسون – جليسر للتفكير الناقد (الشرقي، ٢٠٠٥). مما يعكس أهمية نموذج واطسون – جليسر في قياس التفكير الناقد.

– ثمة تعارض بين نتائج بعض الدراسات السابقة التي أجريت على اختبار واطسون – جليسر الصورة القصير، فقد أشارت دراسة لو وثورب (Loo & Thope.1999) إلى أن نتائج التحليل العاملي لم تدعم صدقه العاملي في حين أشارت دراسات أخرى (Gadzella et al , 2005, Gadzella et al , 2006) إلى كفاءة الاختبار السيكومترية في قياسه للتفكير الناقد.

– لم يحظ اختبار واطسون – جليسر الصورة القصيرة بنفس القدر من الاهتمام للصورة الأصلية فلم نجد دراسة عنيت بترجمة وتقنين الاختبار في البيئة السعودية مما يحتم القيام بتلك الخطوة.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة:

اعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج الوصفي (التحليلي –المقارن).

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالب من

طلاب كلية المعلمين المسجلين في السنة الأولى في عدد من التخصصات المختلفة خلال الفصل الدراسي الأول والثاني من عام ١٤٣١ – ١٤٣٢هـ تم اختيارهم عشوائياً بالطريقة العشوائية البسيطة من عدد من الشعب الدراسية وبشكل خاص في المواد التربوية التي تعتبر مواد إجبارية يدرسها كل طلاب الكلية. ويوضح الجدول (١) وصفاً لعينة الدراسة.

الجدول رقم (١). بيان بوصف عينة الدراسة.

نوع الدراسة	التخصص	العدد	النسبة
النظرية	الدراسات القرآنية	٥٥	١٣,٧٥٪
	الدراسات الإسلامية	٦٠	١٥,٠٠٪
	اللغة العربية	٢٥	٦,٢٥٪
	اللغة الإنجليزية	٦٠	١٥,٠٠٪
العلمية	الكيمياء	٢٣	٥,٧٥٪
	الإحياء	١٨	٤,٥٠٪
	الفيزياء	٢٧	٧,٧٥٪
	العلوم	٧٠	١٧,٥٠٪
	الحاسب الآلي	٦٢	١٥,٥٪
المجموع		٤٠٠	١٠٠٪

أدوات الدراسة:

– اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة:

صدر الاختبار عام ١٩٦٤ في صورتين متكافئتين هما الصورة «ZM» والصورة «YM»، يتكون كل منهما من مائة سؤال موزعة على خمسة اختبارات فرعية تقيس التفكير الناقد. وقد استمرت جهود واطسون وجليسر في تعديل هذا الاختبار إلى أن أصدرا الصورة المعدلة عام ١٩٨٠، حيث قام فيها الباحثان بتغيير بعض العبارات، وإعادة صياغة البعض الآخر، وحذف العبارات التي تتضمن إشارات للنواحي الجنسية أو العرقية. وبذا ظهرت الصورتان «A» و «B» كصورتين متكافئتين كل منهما تحتوى ثمانين سؤالاً بدلاً من مائة مفردة في الصورتين السابقتين، وتستغرق ستين دقيقة للإجابة على الاختبار (Watson & Glaser, 2008). كذلك طورت لهذا الاختبار صورة بريطانية يطلق عليها Form C عام ١٩٩١ بالاعتماد على الصورة B للاختبار.

وفي عام ١٩٩٤ صدرت الصورة القصيرة Form S من هذا الاختبار بهدف تقليص الوقت المطلوب للإجابة على الاختبار. وقد تم بناء الصورة القصيرة. بناءً على الصورة الأصلية للاختبار A. وتتكون من

(١٦) سيناريو (عبارة) تقاس من خلال ٤٠ فقرة موزعة على خمسة اختبارات فرعية تقيس مهارات التفكير الناقد وتحتاج ٣٠ دقيقة للإجابة على الاختبار بالإضافة إلى (٥-١٠) دقائق كتعليمات للاختبار (Watson& Glaser, 2008).

وبذلك يتكون الاختبار في صورته القصيرة من (٤٠) فقرة موزعة على خمسة اختبارات فرعية تقيس مكونات التفكير الناقد، وفيما يلي وصف موجز لطبيعة تلك الاختبارات الفرعية:

اختبار الاستنتاج: ويتكون هذا الاختبار من عبارتين يبدأ كل سؤال في هذا الاختبار بعبارة يرجى اعتبارها صحيحة. يعقب كل عبارة أربعة استنتاجات أحد هذه الاستنتاجات صحيح تماماً، أي يترتب منطقياً على ما جاء في العبارة، وأحدها خطأ تماماً، أي يتناقض مع ما جاء في العبارة، أما الاستنتاجان الآخران فأحدهما محتمل أن يكون صحيحاً، والآخر يتضمن بيانات ناقصة تحول دون الحكم على صحته من خطئه.

اختبار تمييز الافتراضات: يتكون من هذا الاختبار ثلاث عبارات يتبع كل عبارة عدة افتراضات مقترحة: بعض هذه الافتراضات وارد، أي يتوافق بالضرورة مع الحقائق الواردة في العبارة. وبعض هذه الافتراضات غير وارد، أي لا يتوافق مع ما جاء في العبارة.

اختبار الاستنباط: يتكون هذا الاختبار من أربع عبارات يتبع كل عبارة عدة نتائج مقترحة بعضها صحيح، أي يترتب منطقياً على المقدمتين، وبعضها خاطئ، أي لا يترتب بالضرورة عليهما، وإن كان صادقاً بوجه عام. يقيس هذا الاختبار قدرة الفرد على تقرير ما إذا كانت استنتاجات معينة تترتب بالضرورة منطقياً على المعلومات الواردة في العبارات أو مقدمات معطاة في الاختبار.

اختبار التفسير: يتكون هذا الاختبار من عبارتين يتبع كل منهما عدة تفسيرات مقترحة بعضها واردة، أي أن العبارة نفسها تترتب بالضرورة منطقياً عليها، وبعضها غير واردة، أي أن العبارة لا تترتب بالضرورة منطقياً عليها، وإن كانت صحيحة بوجه عام. يقيس هذا الاختبار قدرة الفرد على التقرير فيما إذا كانت الاستنتاجات المبينة على بيانات معطاة مبررةً أو لا.

اختبار تقويم الحجج: يتكون هذا الاختبار من خمس مسائل تتبع كل مسألة عدة حجج، بعضها يمثل حججاً قويةً وهامةً تتصل مباشرةً بالسؤال المطروح. وبعضها الآخر يمثل حججاً ضعيفة لا تتصل مباشرةً بالسؤال المطروح، وإن كانت لها أهمية كبيرة. يقيس هذا الاختبار قدرة الفرد على التمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة (Watson& Glaser,2008) .

طريقة تصحيح الاختبار: يتم تصحيح الاختبار وفقاً لمعايير التصحيح الخاصة بالاختبارات الفرعية، وذلك بحصول الإجابة الصحيحة على درجة، بينما الإجابة الخاطئة تحصل على صفر، بذلك يكون مدى

الدرجات مابين صفر إلى ٤٠ درجة للاختبار الكلي (Watson& Glaser,2008).

وقد أشار دليل اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة إلى أنه تم بناء النموذج القصير كنسخة مختصرة من النموذج A، وقد روعي في هذه النسخة العناصر التالية (Watson & Glaser, 2008):

– المحافظة على بنية الاختبار الأصلي واختباراته الفرعية الخمسة.

– والمحافظة على أسلوب عرض المواقف والقضايا المطروحة والأسئلة المبنية عليها، والمحافظة على ثبات الاختبار، ومستوى القراءة.

– ومراعاة حداثة الموضوعات والقضايا المطروحة أثناء عملية تحديد محتوى الاختبار، فهناك بعض السيناريوهات تتعامل مع موضوعات قديمة. حيث تم حذف مثل هذه السيناريوهات القديمة واستبدالها بموضوعات حديثة، مما يجعل محتوى النموذج القصير أكثر معاصرة مما سبق.

– كما تم اختصار زمن الإجابة على الاختبار ليكون ٣٠ دقيقة.

الخصائص السيكومترية للاختبار:

أولاً: صدق درجات الاختبار:

ويشير دليل اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة إلى أن معاملات ارتباط الاختبار بصورته القصيرة مع الاختبار الأصلي الصورة «A» على عينة قوامها ٣٧٢٧ راشدا يمثلون عينات من وظائف مختلفة تراوحت مابين (٠,٨٩ – ٠,٩٥) مما يعكس أن اختبار واطسون – جليسر الصورة القصير يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

كما أشار الدليل إلى أن معاملات ارتباط الاختبار الصورة القصيرة مع عدد من اختبارات التحصيل للطلاب ودرجات تقويم الأداء الوظيفي، واختبارات الذكاء مثل ستانفورد للتحصيل اللغوي، واختبار كاليفورنيا للتحصيل القرائي، واختبار أوتيس – لينون للقدرة العقلية، واختبار وكسلر للراشدين كانت جيدة، وقد تراوحت معاملات الارتباط بالتحصيل الدراسي مابين (٠,٢٣ – ٠,٥٧)، في حين أن معاملات الارتباط مع الذكاء فقد تراوحت بين (٠,٣٧ – ٠,٧٠) مما يشير إلى تمتع الاختبار بدرجة عالية من الصدق.

ثانياً: ثبات درجات الاختبار:

وفيما يتعلق بمعاملات ثبات الاختبار فقد استخرجت معامل ألفا كرونباخ فكانت (٠,٨٠) على عينة قوامها ١٦٠٨ راشد. بينما معاملات ثبات الاختبار بطريقة إعادة التطبيق على عينة قوامها ٥٧ موظفاً (٠,٨٩) بينما كانت معاملات ثبات الاختبار الفرعية على النحو التالي: الاستنتاج(٠,٧٠)، وتمييز الافتراضات (٠,٨٣)، والاستنباط (٠,٥٥)، والتفسير (٠,٧٨)، وتقويم الحجج (٠,٦٧).

إجراءات ترجمة وإعداد الاختبار في الدراسة الحالية:

– **المرحلة الأولى:** قام الباحث بترجمة الاختبار

مع مراعاة المحافظة على بناء الاختبار الأصلي، ثم قام الباحث بطلب من أحد أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة الإنجليزية بكلية المعلمين بجامعة الملك سعود(*) التأكد من أن الترجمة تعكس المعنى الفعلي للاختبار.

– **المرحلة الثانية**: إعادة صياغة بعض العبارات في الاختبار لكي تتناسب مع الثقافة السعودية وهي على النحو التالي:

أ) استبدال أسماء الأشخاص والمدن الواردة في الاختبار لتكون مناسبة مع نظيرها في الثقافة السعودية.

ب) تغيير صياغة عدد من العبارات المتحيزة ثقافيا لعدم ملاءمتها مع ما يتسم به المجتمع السعودي، كما لا تنسجم مع اهتمامات الطالب الجامعي.

– **المرحلة الثالثة**: تجريب الاختبار وذلك من خلال عرضه على عينة استطلاعية قوامها (٢٦) طالباً من طلاب كلية المعلمين. بهدف الوقوف على مدى وضوح العبارات، ومدى إمكانية فهم معناها دون تأويل، وأي ملاحظاتهم يرونها. وبناءً على هذا الإجراء أشارت عينة الدراسة إلى عدد من البنود غير مفهومة، وبالتالي تحتاج إلى مزيد من الوضوح والتحديد بما يتناسب مع اهتمامات الطلاب ومع ثقافتنا المحلية.

– **المرحلة الرابعة**: بعد تعديل صياغة بعض البنود قام الباحث بعرض الاختبار على عدد من

(*) يشكر الباحث الدكتور عمر حبق عضو هيئة التدريس بقسم اللغة الإنجليزية على مراجعته اللغوية للاختبار.

أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في دراسات التفكير في عدد من الجامعات السعودية(*) لتسجيل ملاحظاتهم حول سلامة صياغة العبارات ومدى مناسبتها للثقافة المحلية. في ضوء ما اقترحه المحكمون من ملاحظات تم إدخال بعض التعديلات على الاختبار تمثلت في إدخال تعديلات في الصياغة اللغوية لتعليمات الاختبار لتكون أكثر تحديداً عوضاً عن السابق لكونها تثير فتور الطلاب وتتسم بالملل والتداخل فيما بينها.

نتائج الدراسة

السؤال الأول: ما دلالات درجات صدق اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة لدى عينة من الطلاب المعلمين؟ للتحقق من دلالات صدق اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة قام الباحث بحساب صدق الاتساق الداخلي، وكذلك تم حساب الصدق التلازمي للاختبار. ويمكننا عرض تلك النتائج على النحو التالي:

– **صدق الاتساق الداخلي**:

للتحقق من التجانس تم حسابه على عينة

(*) يتوجه الباحث في هذا المجال بالشكر الجزيل إلى الزملاء الأعزاء الأساتذة الدكاترة وهم د. عبدالرحمن كلنتن (جامعة الملك سعود)، ود. يحيى الرافعي (جامعة الملك خالد)، ود. عبدالله العنزي (جامعة الجوف) على استبصاراتهم وملاحظاتهم القيمة.

الدراسة الكلية وذلك بحساب **معامل الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للأبعاد الفرعية للاختبار**، وكذلك بحساب معامل الارتباط بين كل من الدرجة الكلية للاختبارات الفرعية والدرجة الكلية للاختبار.

وتكشف نتائج الجدول(٢) عن ذلك.

- **معامل الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للأبعاد الفرعية للاختبار**، وكانت قيم معاملات الارتباط على النحو التالي:

الجدول (٢). معامل الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد الاختبار.

البعد	العبارات	معامل الارتباط	البعد	العبارات	معامل الارتباط	البعد	العبارات	معامل الارتباط
الاستنتاج	١	٠,٦٤٣**	الاستنباط	١٦	٠,٦٤٥**	تقويم الحجج	٣٢	٠,٦٤٣**
	٢	٠,٤٢٤**		١٧	٠,٧٥٤**		٣٣	٠,٦٠٤**
	٣	٠,٥٣٤**		١٨	٠,٥٩٤**		٣٤	٠,٦٩٥**
	٤	٠,٤٤٧**		١٩	٠,٦٢٩**		٣٥	٠,٤٥٩**
	٥	٠,٦٧٤**		٢٠	٠,٦٠٧**		٣٦	٠,٦٦٢**
	٦	٠,٥٨٨**		٢١	٠,٥٥٣**		٣٧	٠,٥٦١**
	٧	٠,٥٣٠**		٢٢	٠,٥٤٠**		٣٨	٠,٦٤٧**
	٨	٠,٦٩١**		٢٣	٠,٧٥٤**		٣٩	٠,٦٩٦**
				٢٤	٠,٦٩٥**		٤٠	٠,٥٤٢**
تمييز الافتراضات	٩	٠,٦٤٠**	التفسير	٢٥	٠,٦٥٩**			
	١٠	٠,٦٢٤**		٢٦	٠,٦٦**			
	١١	٠,٥٤٣**		٢٧	٠,٥٣٧**			
	١٢	٠,٦٦٥**		٢٨	٠,٥٤٥**			
	١٣	٠,٥٧٥**		٢٩	٠,٦٤٥**			
	١٤	٠,٦٤٦**		٣٠	٠,٤٤١**			
	١٥	٠,٦١٧**		٣١	٠,٥١٤**			

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط العبارت بالدرجة الكلية لكل بعد من الأبعاد الاختبار دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، ويحقق هذا تمتع المفردات بدرجة مرتفعة من التجانس الداخلي لاختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد.

- **قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للاختبارات الفرعية والدرجة الكلية للاختبار الكلي.**

الجدول (٣). قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للاختبارات الفرعية والدرجة الكلية للاختبار ككل.

الاختبارات الفرعية	معامل ارتباطها بالدرجة الكلية
الاستنتاج	٠,٣٠١**
تمييز الافتراضات	٠,٥٦٩**
الاستنباط	٠,٨٠١**
التفسير	٠,٧٣١**
تقويم الحجج	٠,٧٥٦**

وحين نمعن بنتائج التجانس الداخلي بشكل

عـام نلاحـظ أن معـاملات الارتبـاط بـين درجـات الاختبـارات الفرعيـة والدرجـة الكليـة للاختبـار عاليـة عمومـاً، وتعـني هـذه النتيجـة أن الأبعـاد الفرعيـة للاختبار يجمع بينها عناصر مشتركة تجعلها أكثر تجانساً في قياسها للقـدرة على التفكير الناقد. مما يعـد مؤشراً علـى صـدق الاختبـار. علـى الـرغم مـن أن التجـانس يرتبط بالصدق، إلا إنه لا يعد دليلاً كافياً على الصـدق فالاختبار الصادق لابد أن يكون متجانساً، في حـين أن تجانس الاختبار لا يعني صـدقه بالضـرورة، فالتجـانس صفة ضرورية للصدق ولكنه غير كاف لتحقيقه. لذا قام الباحث بإجراءات الصدق التلازمي.

- الصدق التلازمي:

اسـتخدم الباحـث اختبـارين للـتفكير الناقـد كمحكات خارجة لاختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة، وهما:

- اختبـار الـتفكير الناقـد مـن إعـداد (محمـد الشرقي، ٢٠٠٥).

- اختبار التفكير الناقد من إعداد (عبـد السـلام وسليمان، ١٩٨٢).

كونهمـا يتمتعـان بمعـايير صـدق وثبـات موثوقـة علـى عينـات سـعودية مختلفـة. وقـد تم تطبيـق هـذين الاختبارين على عينة فرعية من عينة الدراسة قوامها (١٤٠) طالبـاً لصـعوبة تطبيقهمـا علـى كامـل العينـة الدراسة بفترة زمنية طويلة.

الجدول (٤). قيم معاملات ارتباط اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد باختبارات أخرى.

	اختبار التفكير الناقد إعداد محمد الشرقي	اختبار التفكير الناقد إعداد عبدالسلام وسليمان
الاستنتاج	٠,٣٩*	٠,٤٢*
تمييز الافتراضات	٠,٦١**	٠,٦٩**
الاستنباط	٠,٥٦**	٠,٦٣**
التفسير	٠,٥٩**	٠,٦٨**
تقويم الحجج	٠,٦٦**	٠,٥٧**
درجة الاختبار الكلية	٠,٧٨**	٠,٨٢**

* دالة عند مستوى٠,٠٥ ** دالة عند مستوى٠,٠١

تكشـف نتـائج الجـدول رقـم (٤) أن معـاملات ارتبـاط الدرجـة الكليـة لاختبـار واطسـون – جليسـر للتفكير الناقد بكل من اختبارات التفكير الناقد الأخرى كانت دالة عنـد مسـتوى دلالـة (٠,٠١). في حـين كانـت معـاملات ارتبـاط الاختبـارات الفرعيـة بالدرجـة الكليـة للاختبـار دالـة عنـد مسـتوى دلالـة (٠,٠١) فيمـا عـدا اختبار الاستنتاج كـان دالا عنـد مسـتوى دلالـة (٠,٠٥) وقـد يعـزى ذلـك إلى صـعوبة الأسـئلة الخاصـة باختبـار الاستنتاج. إجمالاً تعكـس هـذه النتـائج كفـاءة الاختبـار الحالي في قياسه للقدرة على التفكير الناقد شأنه في ذلك شـأن الاختبـارات الأخـرى للـتفكير الناقـد المسـتخدمة كمحكات خارجة للحكم.

السؤال الثاني: ما طبيعة البناء العاملي الصورة القصيرة لاختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد؟

قام الباحث للإجابة على هذا السؤال باستخدام التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية Principal

Components Method وتحديد عدد العوامل، بعد ذلك تم استخدام التدوير المتعامد باستخدام أسلوب فاريمكس Varimx Method للوصول إلى تشبعات العوامل. وقد تم الأخذ بتشبع قوامه (±٠,٤) كحد أدنى للدلالة الإحصائية للتشبع على العامل، بحيث يعد التشبع الذي يبلغ هذه القيمة أو يزيد عنها دالاً وفقاً لهذا المحك. كذلك التوقف عن استخراج العوامل التي يقل جذرها الكامن عن واحد صحيح وفقاً لمحك كايزر. وتكشف نتائج الجدول رقم (٥) نتائج التحليل العاملي بعد التدوير.

الجدول رقم (٥). نتائج التحليل العاملي بعد التدوير المتعامد.

رقم العبارة	العوامل المستخرجة				
	١	٢	٣	٤	٥
٣٢	٠,٩٨٥				
٣٣	٠,٨٨٠				
٣٤	٠,٧٥٠				
٣٥	٠,٩٨٥				
٣٦	٠,٩٧٠				
٣٧	٠,٩٣٠				
٣٨	٠,٩٨٥				
٣٩	٠,٩٨٥				
٤٠	٠,٧٥٠				
١٦		٠,٧٤١			
١٧		٠,٧٣٧			
١٨		٠,٧٣٢			
١٩		٠,٧٣٠			
٢٠		٠,٦٧٨			
٢١		٠,٦٠٤			
٢٢		٠,٦٣٦			
٢٣		٠,٦٠٤			
٢٥			٠,٩٦٥		
٢٦			٠,٩٦٥		
٢٧			-٠,٨٨		
٢٨			-٠,٩٨		
٢٩			٠,٦٠٤		
٣٠			٠,٦٠٤		
٣١			٠,٦٠٤		

تابع الجدول رقم (٥).

رقم العبارة	العوامل المستخرجة				
	١	٢	٣	٤	٥
٨				٠,٤٣٨	
٩				٠,٤٠٤	
١٠				٠,٤٠٩	
١١				٠,٤٩٨	
١٢				٠,٤٩٨	
١٣				٠,٤٠١	
١٤				−٠,٤٠٨	
١٥				٠,٤٧٣	
١					٠,٤٢١
٢					٠,٤٤٥
٣					−٠,٤٤٩
٤					−٠,٤٥٥
٥					٠,٤٧٨
٦					٠,٤٩٠
٧					−٠,٤٥٤
					٠,٤٧٣
الجذر الكامن	٨,٢٦٥	٦,٥٩٤	٤,٣٠٦	٣,٩٣٠	٢,٤٦٠
نسبة التباين	٪٢٠,٦٦٢	٪١٦,٤٨٥	٪١٠,٧٧٢	٪٩,٨٢٥	٪٦,١٥١
نسبة التباين الكلي		٪٦٣,٨٩٥			

وبفحص نتائج التحليل العاملي سنجد أن عبارات الاختبار تشبعت على خمسة عوامل فسرت مجتمعة معاً (٦٣,٨٩٥٪) من التباين الكلي. وعند فحص طبيعة تلك العوامل سنجدها تتدرج على النحو التالي:

العامل الأول: ويعتبر أكثر هذه العوامل أهمية إذ استوعب هذا العامل (٢٠.٦٦٢٪) من التباين الكلي، وبلغ جذره الكامن (٨.٢٦٥)، وتشبع على هذا العامل (٩) عبارات تقيس تقويم الحجج.

العامل الثاني: استوعب (١٦.٤٨٥٪) من التباين العاملي للمصفوفة، وبلغ جذره الكامن (٦.٥٩٤)، وتشبع على هذا العامل(٩) عبارات تقيس مهارة الاستنباط.

العامل الثالث: وقد تشبع على هذا العامل الذي استوعب (١٠.٧٧٢٪) من التباين العاملي للمصفوفة، وبلغ جذره الكامن (٤.٣٠٦)، سبع عبارات تقيس التفسير.

العامل الرابع: استوعب هذا العامل (٩.٨٢٥٪)

من التباين العاملي للمصفوفة ويبلغ جذره الكامن (٣,٩٣٠)، وتشبع على هذا العامل(٨) عبارات تقيس تمييز الافتراضات.

العامل الخامس: استوعب هذا العامل (٦,١٥١٪) من التباين العاملي للمصفوفة أي أنه أقل العوامل أهمية معرفياً، ويبلغ جذره الكامن(٢,٤٦٠)، وتشبع على هذا العامل (٧) عبارات تقيس مهارة الاستنتاج.

بصفة عامة تتسق العوامل الناتجة عن التحليل العاملي مع الإطار النظري للدراسة والنتائج الرئيسية السابقة في أدبيات البحث القائمة على البناء النظري الذي افترضه واطسون وجليسر للتفكير الناقد باعتباره يقاس من خلال خمسة عوامل أساسية، وتدل نتائج هذا الإجراء على الصدق العاملي للاختبار في صورته الحالية.

السؤال الثالث: ما دلالات درجات ثبات اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة لدى عينة من الطلاب المعلمين؟

للوقوف على دلالات ثبات اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد – الصورة القصيرة – لدى عينة الدراسة قام الباحث باستخراج معاملات الثبات بعد تطبيقه على عينة قوامها (١٤٥) طالباً، بفاصل زمني بلغ ١٦ يوماً، كما حُسبت معاملات ثبات الاختبار بطريقة ألفا كرونباخ على كامل أفراد عينة الدراسة.

الجدول (٦). قيم معاملات الثبات اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد.

البعد	طريقة إعادة التطبيق	طريقة ألفا كرونباخ
الاستنتاج	٠,٥١	٠,٦٥
تمييز الافتراضات	٠,٦٤	٠,٧٦
الاستنباط	٠,٦٧	٠,٨٦
التفسير	٠,٦٥	٠,٨١
تقويم الحجج	٠,٦٨	٠,٧٨
درجة الاختبار الكلية	٠,٧٨	٠,٨٠

يتضح من الجدول رقم (٦) أن قيم معاملات الثبات وأبعاد اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد وأبعاده الفرعية بطريقتي إعادة التطبيق وألفاكرونباخ تراوحت مابين (٠,٥١ – ٠,٦٨) وهي جميعاً تشير إلى أن الاختبار يتمتع بنتائج ثبات مقبولة وفقاً لما أورده دليل اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد من أن قيم معاملات الثبات ما بين (٠,٧٠ – ٠,٧٩) تعتبر قيم ثبات مقبولة في مجال الاختبارات النفسية (Watson& Glaser,2008). وفيما يتصل بالاستنتاج سنجد أن معاملات ثابتة كانت منخفضة نسبياً عن بقية معاملات الثبات وقد يعزى ذلك إلى صعوبة الأسئلة التي تقيس تلك المهارة (انظر: الشرقي، ٢٠٠٥).

وفي إطار سعينا إلى الحصول على دلائل قياسية أكثر للاختبار بغية التأكد من دلالات صدقه وثباته، قام الباحث بإجراء بعض المقارنات في ضوء التخصص الدراسي (العلمي – النظري) وفي ضوء التفوق الدراسي وفقاً للمعدل التراكمي، وكانت النتائج كما يلي:

السؤال الرابع: هل يتمتع اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة بالصدق التمييزي بين أداء طلاب التخصصات العلمية والتخصصات النظرية وكذلك بين أداء الطلاب المتفوقين دراسياً وغير المتفوقين دراسياً؟

الجدول (٧). الفروق بين أداء طلاب التخصصات العلمية والتخصصات النظرية على اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة.

البعد	طلاب التخصصات العلمية (ن= ١٩٩)		طلاب التخصصات النظرية (ن=٢٠٠)		قيمة ت
	م	ع	م	ع	
الاستنتاج	٥,٠٠	٠,٠١	٤,٩٠	٠,٢٩	**٤,٥٥
تمييز الافتراضات	٦,١٣	٠,٣٥	٥,٩٩	٠,٩٩	**٥,٤٢
الاستنباط	٦,١٩	٠,٣٩	٥,٩٢	٠,٣٣	**٧,٤٦
التفسير	٦,١٣	٠,٩٤	٤,٩٣	٠,٢٤	**١٧,٣١
تقويم الحجج	٦,١٨	٠,٤٠	٥,٦٩	١,١٩	**٥,٥٠
درجة الاختبار الكلية	٢٩,٦٣	١,٦٠	٢٧,٣٩	١,٥٩	**١٤,٠٣

** دالة عند مستوى ٠,٠١

تشير نتائج الجدول رقم (٧) إلى وجود فروق بين أداء طلاب التخصصات العلمية والتخصصات النظرية على اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة لصالح طلاب التخصصات العلمية. وقد يعزى ذلك إلى طبيعة محتوى المواد الدراسية في التخصصات العلمية لما تنطوي عليه من أسئلة ومهام تتطلب ممارسة مهارات عقلية عليا من قبيل التحليل، التفسير، والاستنتاج، التعليل، وتمحيص الأدلة المقترحة مما يجعلها محفزة للتفكير الناقد. كما أن طلاب التخصصات العلمية قد يمارسون بعض المهارات النقدية أكثر من طلاب التخصصات النظرية بحكم طبيعة المقررات الدراسية والأساليب التعليمية التي تقدم لهم والتي تتميز باتجاهها نحو استخدام التجارب المعملية، والتفكير في الحلول المختلفة أكثر من أقرانهم في التخصصات النظرية التي تقوم في أغلب الأحيان على استخدام مهارات التذكر. وتلتقي تلك النتيجة مع دراسة كل من (الحموري والوهر، ١٩٩٨؛ حلفاوي، ١٩٩٧) التي أظهرت وجود فروق بين طلاب التخصصات العلمية والتخصصات النظرية لصالح طلاب التخصصات العلمية في القدرة على ممارسة التفكير الناقد. كما أنها تتسق نسبياً مع ما أشارت إليه دراسة الشرقي (٢٠٠٥) التي أجريت على الصف الأول الثانوي من أن هنالك علاقة بين التفكير الناقد والرغبة بالالتحاق بالأقسام العلمية لدى الطلاب.

وفيما يتعلق بالكشف عن الصدق التمييزي بين أداء الطلاب المتفوقين دراسياً وغير المتفوقين دراسياً على اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة لدى عينة من الطلاب المعلمين. قام الباحث في إطار الإجابة على هذا السؤال بالاعتماد على المعدل التراكمي GPA(*)

(*) Grade Point Average

معتبراً الطلاب الحاصلين على معدل تراكمي قوامه (٣,٧٥) وأكثر متفوقين دراسياً، في حين يعتبر الطلاب الحاصلون على معدل تراكمي (٢,٥٠) وأقل متأخرين دراسياً في هذه الدراسة.

الجدول(٨). الفروق بين أداء الطلاب المتفوقين دراسياً وغير المتفوقين دراسياً على اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة.

أبعاد	المتفوقين دراسياً (ن= ٩٧)		غير المتفوقين دراسياً (ن=١١٤)		قيمة ت
	م	ع	م	ع	
الاستنتاج	٥,٠٠	٠,٣٥	٤,٨٣	٠,٣٧	٤,٣٨**
تمييز الافتراضات	٦,٢٦	٠,٤٦	٥,٩٨	٠,١٣	٦,٢٣**
الاستنباط	٦,٤١	٠,٣٩	٥,٨٥	٠,٣٣	٨,٥٩**
التفسير	٥,٩١	١,٠١	٥,٠٠	٠,٠١	٩,٦٣**
تقويم الحجج	٦,٣٨	٠,٥٠	٥,٤٧	١,٥٤	٥,٥٤**
الدرجة الكلية للتفكير الناقد	٢٩,٩٥	٢,٠٩	٢٧,٠٥	٢,٠٢	١٠,٢٣**

** دالة عند مستوى ٠,٠١

تشير النتائج إلى وجود فروق دالة عند مستوى (٠,٠١) بين أداء الطلاب المتفوقين دراسياً وغير المتفوقين دراسياً على اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة لصالح الطلاب المتفوقين دراسياً، وتتفق هذه النتيجة مع التصور القائل بأن التفكير الناقد يرتبط بالتحصيل الدراسي بشكل دال إحصائياً كما أشارت دراسة ويليامز إلى وجود ارتباط إيجابي دال بين القدرة على التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في مقرر علم النفس التربوي بلغ (٠,٤٢) في الاختبار الأول، بينما بلغ معامل الارتباط في الاختبار الثاني (٠,٥٧) (Williams,2003).

ويمكننا استخلاص من تلك النتائج مدى كفاءة اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة في التمييز بين أداء طلاب التخصصات العلمية والنظرية، وكذلك في التمييز بين أداء الطلاب المتفوقين دراسياً والمتأخرين دراسياً مما يعد مؤشراً على صدق هذا الاختبار.

مناقشة نتائج الدراسة:

استهدفت هذه الدراسة بحث الخصائص السيكومترية لاختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة على عينة من الطلاب/ المعلمين، وذلك من خلال الكشف على دلالات صدق اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة من خلال صدق المحكمين، وصدق تجانس الاختبار، وصدق تلازم الاختبار الحالي مع محكات أخرى (اختبارات التفكير الناقد)، كذلك الصدق العاملي، وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن الاختبار يتمتع بالصدق، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة (Williams, 2003; Gadzella et al., 2005; Gadzella et – al.)

وثمة جانب هام قوامه أن مهارات التفكير الناقد لا تعمل مستقلة عن بعضها البعض؛ لذا فإن بعض نتائج التحليل العاملي كدراسة (Loo & Thorpe,1990) لم تكشف عن مكونات عاملية مستقلة للتفكير الناقد، وقد يعزى ذلك إلى أن مهارات التفكير الناقد هي مهارات تفاعلية مع بعضها البعض فلا يستطيع الفرد القيام بمهارة معرفية كالاستنتاج بمعزل عن استخدام المهارات الأخرى كتقويم الحجج في حل مشكلة ما. لذا يجب أخذ هذه النتيجة في الحسبان في الدراسات العاملية اللاحقة للتفكير الناقد. وقد كشفت نتائج التحليلات العاملية لعدد من نماذج من اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد الثلاثة (A, B , S) عن وجود ثلاثة عوامل هي:

- عامل تمييز الافتراضات Recognize Assumptions
- عامل تقويم الحجج Evaluate Arguments
- عامل استخلاص الاستنتاجات Draw Conclusions تشعبت على ثلاث مهارات هي: الاستنتاج، والتفسير، والاستنباط (Watson & Glaser, 2009).

كما أوضحت نتائج الدراسة أن الاختبار يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات. وقد تم التحقق من ذلك من خلال حساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار وطريقة ألفا كرونباخ وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة (Williams, 2003; Gadzella et al., 2005; Gadzella et – al.,). وفي إطار الوقوف على الفروق بين أداء طلاب التخصصات العلمية والنظرية على اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة كشفت الدراسة عن وجود فروق بين أداء طلاب التخصصات العلمية والتخصصات النظرية على اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد لصالح طلاب التخصصات العلمية. وكذلك وجود الفروق بين أداء الطلاب المتفوقين دراسياً وغير المتفوقين دراسياً على اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة لصالح المتفوقين دراسياً. وبصفة عامة خلصت الدراسة إلى أن الاختبار يتمتع بدلالات صدق وثبات عالية. مما يؤكد صلاحية الاختبار لتطبيقه في مجتمع الدراسة.

توصيات الدراسة:

- وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة نجد أن اختبار واطسون – جليسر للتفكير الناقد(*) يتمتع بدلالات صدق وثبات مقبولة، لذا توصي الدراسة الراهنة باستخدام الاختبار لقياس التفكير الناقد سواء كان في إطار البحث العلمي أو في إطار الممارسة العملية كالاختيار الوظيفي للكشف عن مستوى التفكير الناقد.
- كذلك يوصي الباحث بإجراء المزيد من الدراسات المماثلة على عينات مختلفة في المجتمع السعودي من قبيل الطالبات، والموظفين، والقياديين في

(*) يمكن التواصل مع الباحث للحصول على نسخة من الاختبار على العنوان التالي ص.ب ١٠٤٦٧١ الرياض ١١٦٣٦ أو Kragges@ksu.edu.sa

المجتمع للتحقق من دلالات صدق وثبات الاختبار.

– يوصي الباحث بإجراء التحليل العاملي التوكيدي للتأكد من مكونات التفكير الناقد.

– إجراء دراسة على هذا الاختبار في ضوء نظرية الاستجابة الحديثة للمفردة Response Item Theory كأحد الاتجاهات الحديثة في القياس النفسي.

– يوصي الباحث بإجراء دراسة لتقنين اختبار الاستعدادات للتفكير الناقد التي تقيس بعض توجيهات للتفكير الناقد من قبيل احترام رأي الآخرين والتواضع الفكري على اعتبار أن اختبار واطسون –جليسر الحالي يقيس فقط الجوانب المعرفية.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

بدر، خالد عبد المحسن. *التفكير الناقد.* في عبد الحليم محمد السيد (محرر). *التفكير العلمي.* منشورات جامعة القاهرة، ٢٠٠٦م.

بول، ريتشارد. *تعليم التفكير الناقد.* في فيصل يونس (مترجم). *قراءات في مهارات التفكير وتعليم التفكير الناقد والتفكير الإبداعي.* القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٩٧م.

حلفاوي، مسعف. *اشتقاق معايير الأداء لطلبة البكالوريوس في الجامعات الحكومية على مقياس التفكير الناقد في الجامعات الحكومية الأردنية.* رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، عمان، ١٩٩٧م.

الحموري، هند والوهر، محمود. «تطور القدرة على التفكير الناقد وعلاقة ذلك بالمستوى العمري والجنس وفرع الدراسة». *دراسات (العلوم التربوية).* المجلد ٢٥، العدد (١). (١٩٩٨م)، ص ١١٢ – ١٢٦.

الشرقي، محمد. «التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض وعلاقته ببعض المتغيرات». *مجلة العلوم التربوية النفسية.* المجلد ٦، العدد (٢)، (٢٠٠٥م)، ص ٩٠ – ١٦٦.

الطريري، عبد الرحمن. *القياس النفسي والتربوي: نظريته، أسسه، تطبيقاته.* الرياض: دار الرشد، ١٩٩٧م.

عبد السلام، فاروق وسليمان، ممدوح. كتيب *اختبار التفكير الناقد.* مكة المكرمة: مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة أم القرى، ١٩٨٣م.

العتيبي، خالد. *أثر استخدام بعض أجزاء برنامج الكورت في تنمية مهارات التفكير الناقد وتحسين مستوى التحصيل الدراسي.* رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ٢٠٠٧م.

الموسوي، نعمان. «الخصائص السيكومترية للصيغة البحرينية لاختبار واطسون – جليزر للتفكير الناقد». *المجلة التربوية.* العدد (٩٣)، (٢٠٠٩م)، ص ٥٥ – ١٠٢.

هندام، يحيى؛ وعبد الحميد، جـــابر. *كراسة تعليمات اختبـار الـتفكير الناقـد.* القـاهرة: دار النهضـة المصرية، ١٩٧٣م.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Bailin, S., R. Case, J.R. Coombs, & L.B. Daniels. Common misconceptions of critical thinking. *Journal of Curriculum Studies* 31, 3 (1999): 269–283

Browne, M.N. & Freeman, K. Distinguishing features of critical thinking classrooms. Teaching in Higher Education. 5 (3), (2000) 301 – 309.

Ejiogu, K., Yang, Z, Trent, J & Rose, M. Understanding the Relationship between critical thinking and job performance. Poster session presented at the 21st annual conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology, Dallas, TX, May 5 – 7, (2006).

Ennis, R. *Critical thinking: What is it?* Proceedings of the Forty – Eighth Annual Meeting of the Philosophy of Education Society Denver, Colorado, (1992). from http://www.ed.uiuc.edu/PES/92_docs/Ennis.HTM

Facione, P. A. Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Millbrae, CA, The California Academic Press:19. (1990).

Facione, P. Critical Thinking; What It Is and Why It Count Retrieved [date] (2009). from: http://www.insightassessment.com/pdf_files/what&why2006.pdf.

Fero, L. J. Comparison of Simulation – Based Performance with Metrics of Critical Thinking Skills in Nursing Students: A Pilot Study. Doctor of Philosophy. School of Nursing. University of Pittsburgh (2009). Retrieved [date] from: http://etd.library.pitt.edu/ETD/available/etd – 04092009 – 215120/unrestricted/Ljferoedt.pdf

Gadzella, B.M. Stacks, J., Stephens, R.C., & Masten, W.G. Watson – Glaser Critical Thinking Appraisal, Form S for education majors. Journal of Instructional Psychology, 32, 9 – 1. (2005).

Gadzella, B; Hogan, L; Masten, W; Stacks, J; Stephens, R & Zascavage, V. Reliability and Validity of the Watson – Glasere Critical Thinking Appraisal – Forms for Different Academic Groups. 33(2), (2006), 141 – 143

Halpern, D. F. Teaching critical thinking for transfer across domains. American Psychologist, 53(4), (1998). 449 – 455.

Loo, S. &Thorpe, K. A Psychometric Investigation of Scores on the Watson – Glaser Critical Thinking Appraisal New Form S. Educational and Psychological Measurement, 59 (6): (1999), 995 – 1003.

Pual, R. & Elders, L. Critical & Creativity thinking. The Foundation for Critical Thinking. (2008). From: www.criticalthinking.org.

Rudd, R., Baker, M., & Hoover, T. Undergraduate agricultural student learning styles and critical thinking abilities: Is there a relationship? Journal of Agricultural Education, 41(3), (2000), 2 – 12.

Schafersman, S. An Introduction to Critical Thinking. Retrieved [date] (1991). from http://www.freeinquiry.com/critical – thinking.html

Schroeder, M, B. Improving college students' ability to think critically. Master degree. Unpublished thesis, The University of Kansas, (2006).

Watson, G & Glaser, E. Watson – Glaser Critical Thinking Appraisal Short Form Manual. Pearson Education, Inc, (2008).

Watson, G & Glaser, E. Watson – Glaser TM

II Critical Thinking Appraisal Technical Manual and User's Guide. Pearson Education, Inc, (2009).

Williams, R. Critical thinking as a Predictor and Outcome Measure in a Large Undergraduate Educational Psychology Course. ERIC_NO: ED478075, (2003).

Psychometric Properties of the Watson – Glaser Critical Thinking Appraisal Short form (WGCTA – SF)
Study among a Sample of Students Teachers at Saudi Context

Khaled Alotaibi
Assistant Professor, Teachers College, King Saud University
Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia, p.o box: 4341, Postal Code:11491
E – mail: kragges@ksu.edu.sa
(Received 2/3/1432H; accepted for publication 20/9/1432H.)

Key Words: Critical thinking, Watson, Glaser, psxchometric, student / teachers.
Abstract: The purpose of this study is to examine the psychometric properties of the Watson – Glaser Critical thinking Appraisal Short form (WGCTA – SF) as tools that measures critical thinking containing (40) items, and measuring five skills: Inference, Recognition of Assumptions, Deduction, Interpretation and Evolution of Argument with is (16) different scenarios. The test was administered to random a sample of 400 students from Teachers College – King Saud University. The results revealed that the (WGCTA – SF) is a valid and reliable test. Factor analysis revealed five factors identifying the same factor of the original instrument. The values of correlation coefficients ranged between dimensions and total score for the test between (.801 – . 301) which shows the validity of constructivist, also, the results found signification relation between this test and other critical thinking test which shows the validity of criterion – related and with reliability in a re – test was (.78) and alpha was (0.80). The results of the study found differences between students of theoretical and scientific department on (WGCTA – SF) for the favor of the students of scientific department. The study also found differences between students of high academic level and low academic level on (WGCTA – SF) for the favor of the students of high academic level. In general, the results show that (WGCTA – SF) has good psychometric properties for use in research and educational of university students.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٤)، ص ص١٤٥٥-١٤٨٦، الرياض (٢٠١٢م/١٤٣٣هـ)

أثر استخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب (CAI) على تحصيل الطلاب لمهارات تطبيقات الحاسب الآلي

رياض عبد الرحمن الحسن

أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود

E – mail: alhassan@ksu.edu.sa

الرياض، المملكة العربية السعودية، ص.ب ٩٢٧٨٢ الرمز ١١٦٦٣

(قدم للنشر في ١٤٣٢/٥/٢٥هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣٣/١/٤هـ)

الكلمات المفتاحية: تطبيقات الحاسب، التعليم بمساعدة الحاسب، التعليم العالي.

ملخص البحث: أظهرت مراجعة للأدبيات أن هناك شحا في الدراسات التجريبية التي تقيم فاعلية برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب (CAI) في تحسين أداء ال طلاب في مهارات الحاسب على المستوى الجامعي. لذلك هدفت هذه الدراسة إلى قياس فاعلية برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب في تحسين أداء الطلاب في مجال تطبيقات الحاسب مقارنة بطرق تدريس الحاسب الآلي التقليدية، كما قامت هذه الدراسة بمقارنة أداء الطلاب في مهارات تطبيقات الحاسب بناء على خبرات الطلاب السابقة في مجال برمجيات الحاسب، والتعرف على آراء الطلاب حول فاعلية برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب في تطوير مهارات تطبيقات الحاسب.

وقد اعتمدت هذه الدراسة المنهجية شبه التجريبية. حيث تم اختيار خمس شعب عشوائياً من مقرر استخدامات الحاسب في التعليم لتكون هي عينة الدراسة. فخلال الفصل الدراسي الأول والذي تم فيه تدريس المجموعة الضابطة باستخدام أسلوب التدريس التقليدي كان عدد الطلاب المسجلين في تلك الشعب ١١٩ طالباً. وخلال الفصل الدراسي الثاني تم اختيار خمس شعب عشوائياً ليتم التدريس فيها بمساعدة برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب، وقد بلغ إجمالي الطلاب الذين تم جمع البيانات منهم ١١٥ طالباً. وعليه يصبح إجمالي عدد أفراد عينة الدراسة ٢٣٤ طالباً.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المجموعة التي تعلمت مهارات تطبيقات الحاسب الآلي باستخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب قد حصلت على متوسط درجات أعلى من متوسط المجموعة التي تعلمت تطبيقات الحاسب الآلي باستخدام أسلوب التعلم التقليدي، وقد كانت تلك الفروقات بين المجموعات دالة إحصائياً. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب قد استفادوا من تلك البرامج التعليمية في تعلم مهارات تطبيقات الحاسب. وقد اختتمت الدراسة بعدة توصيات حول الاستخدام الأمثل لبرمجيات التعليم بمساعدة الحاسب في تدريس مهارات الحاسب.

مقدمة

أجريت العديد من الدراسات لمقارنة أثر برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب (CAI) وأساليب التعليم التقليدية على أداء الطلاب في العديد من المواد والمستويات الدراسية وخاصة مراحل التعليم العام. وبالرغم من ذلك، فقد أظهرت تلك الدراسات نتائج متباينة. فقد أظهرت بعض الدراسات (Rutherford & Lioyd, 2001; Tsai et al., 2004) أن برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب كانت أكثر فاعلية من أساليب التدريس التقليدية في تحسين أداء الطلاب، بينما أظهرت دراسات أخرى (Adams & Kandt, 1991) أن برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب، وأساليب التدريس التقليدية تتساويان في الفاعلية. وبشكل مغاير، أظهرت بعض الدراسات (May, 1995; Watkins, 1996) أن برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب أقل فاعلية في تحسن أداء الطلاب من طرق التدريس التقليدية.

وبغرض دمج وجمع نتائج الدراسات التي أجريت عبر ثلاثة عقود من البحث في مجال التعليم بمساعدة الحاسب، قام بعض الباحثين (Bayraktar, 2001; Oostdam & Otter, 2002; Christmann & Badgett, 2003, Hsu, 2003) بإجراء تحليل بعدي (Meta-Analysis) للعشرات من الدراسات في مجال التعليم بمساعدة الحاسب. وقد قدمت تلك الدراسات بيانات قيمة مكنت الدارسين من التعرف على أثر برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب على التحصيل في العديد من المواد والمستويات الدراسية.

وعلى الرغم من أن الدراسات في مجال التعليم بمساعدة الحاسب أظهرت نتائج متفاوتة، إلا أن بايراكترا (Bayraktra, 2001) وفانت (Fante, 1995) قد اتفقا على أن أكثر أساليب تطبيق برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب فاعلية هي عندما تكون تلك البرمجيات معززة لطرق التدريس التي يتبعها المعلم. وهذه الأساليب تقوم على أساس أن يقوم المعلم بدوره في تدريس الطلاب، ويعزز تدريسه باستخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب. وقد أظهرت الدراسات أن أساليب التدريس التي تعمد على برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب فقط، وتغفل دور المعلم تؤدي إلى انخفاض أداء الطلاب (Bayraktar, 2001; Hus, 2003; Yaakub & Finch, 2001). كما أظهرت الدراسات أن برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب والتي تتبع نمطي التعليم الخصوصي (Tutorials) والمحاكاة (Simulations) أكثر فاعلية من تلك البرمجيات التي تتبع أسلوب التدريب والتمرين (Drill and Practice Bayraktar, 2001; Khalil & Shashaani, 1994).

أهمية الدراسة

إن استخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب من الأمور المهمة للمؤسسات التعليمية، لأن إتقان مهارات الحاسب يعتبر أمراً أساسياً لإعداد جيل من الطلاب قادرين على النجاح في مجتمع يعتمد على

التقنية بشكل مكثف. لذلك عكفت الكثير من مؤسسات التعليم العالي على تطوير مقررات تعد الطلاب لاستخدام الحاسب الآلي بشكل فعال، وتلبي احتياجات سوق العمل. كما تسعى بعض الجامعات إلى جعل مقررات الحاسب الآلي أحد متطلبات التخرج الإلزامية. وقد ركزت تلك المقررات على ستة مجالات رئيسية في مهارات الحاسب، وهي: مفاهيم الحاسب واستخدام نظام التشغيل، واستخدام الانترنت والبريد الإلكتروني، وتحرير النصوص، وتطبيقات الجداول الإلكترونية، وتطبيقات قواعد البيانات، وتطبيقات الوسائط المتعددة والعروض الإلكترونية.

ونظراً للإقبال المتوقع على تلك المقررات، ونقص أعضاء هيئة التدريس المختصين في تطبيقات الحاسب المختلفة، تسعى بعض الجامعات إلى استخدام أساليب تدريس جديدة لتعليم الطلاب مهارات الحاسب. فمن الجامعات من سعت إلى تخفيف بعض العبء عن أعضاء هيئة التدريس وذلك باستخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب ليتعلم الطلاب منها مهارات الحاسب الأساسية. كما تسمح تلك البرمجيات للطلاب بتعلم مهارات الحاسب دون الاعتماد الكلي على المدرس في غرفة الصف. وبالإضافة إلى ذلك، فإن تلك البرمجيات قادرة على عرض الدرس الواحد بأكثر من أسلوب، وهو الشيء الذي قد يصعب على المعلم الذي يستخدم طرق التدريس التقليدية.

مشكلة الدراسة

اتضح من مراجعة الدراسات السابقة أنه لا توجد دراسات تؤكد قدرة برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب على تقليل عبء المدرسين. كما أنه لا تتوفر دراسات تجريبية تقيم فاعلية تلك البرمجيات في تحسين أداء الطلاب في مهارات الحاسب على المستوى الجامعي. فهناك حاجة إلى إجراء ونشر دراسات تجريبية تقيم فاعلية برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب في مجال تحسين اكتساب الطلاب لمهارات الحاسب. وتوفر هذه الدراسة نقطة بداية لمزيد الأبحاث في مجال فاعلية برامج التعليم بمساعدة الحاسب المستخدمة لتدريس طلاب المرحلة الجامعية تطبيقات الحاسب الآلي.

أهداف الدراسة

نظراً لنتائج الدراسات المتباينة حول فاعلية استخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب (CAI)، وعدم توفر دراسات تجريبية في فاعلية تلك البرمجيات في تعليم مهارات تطبيقات الحاسب، فإن هناك حاجة إلى التساؤل فيما إذا كانت برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب فعالة مقارنة بطرق تدريس الحاسب الآلي التقليدية في تحسين أداء الطلاب في المستوى الجامعي في المملكة العربية السعودية. لذلك فإن هذه الدراسة هدفت إلى:

١. قياس فاعلية برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب في تحسين أداء الطلاب في مجال تطبيقات

الحاسب مقارنة بطرق تدريس الحاسب الآلي التقليدية. ولهذا الغرض سيتم إجراء اختبارات عملية للطلاب للتعرف على مستوى أدائهم في تطبيقات الحاسب.

٢. مقارنة أداء الطلاب في مهارات تطبيقات الحاسب بناء على خبرات الطلاب السابقة في مجال برمجيات الحاسب.

٣. مقارنة أداء الطلاب التقليديين في مجال تطبيقات الحاسب بأقرانهم غير التقليديين (أي الذين تزيد أعمارهم عن ٢٥ عاماً ويعملون حالياً في مجال التدريس ويرغبون في الحصول على مؤهل الدبلوم التربوي)

٤. التعرف على آراء الطلاب حول فاعلية برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب في تطوير مهارات تطبيقات الحاسب.

أسئلة الدراسة

سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما أثر برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب مقارنة بأساليب التدريس التقليدية على أداء الطلاب في كلية التربية بجامعة الملك سعود في مهارات تطبيقات الحاسب التالية: تحرير النصوص، والجداول الإلكترونية، وقواعد البيانات.

٢. ما أثر الخبرات السابقة بالإضافة إلى برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب وأساليب التعليم التقليدية في مجال الحاسب على أداء الطلاب في مهارات تطبيقات الحاسب التالية: تحرير النصوص، والجداول الإلكترونية، وقواعد البيانات.

٣. هل يختلف أداء الطلاب التقليديين الذين تعلموا تطبيقات الحاسب باستخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب عن أداء الطلاب غير التقليديين الذين تعلموا تطبيقات الحاسب والذين استخدموا تلك البرامج.

٤. ما هي آراء الطلاب الذين استخدموا برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب حول مدى مساعدة تلك البرمجيات لهم في تعلم تطبيقات: تحرير النصوص، والجداول الإلكترونية، وقواعد البيانات.

حدود الدراسة:

١. اقتصرت هذه الدراسة على قياس فاعلية برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب في تطبيقات تحرير النصوص، والجداول الإلكترونية، وقواعد البيانات فقط. ولم يتم قياس أداء الطلاب في تطبيقات أخرى.

٢. اقتصرت هذه الدراسة على قياس أداء الطلاب الذكور فقط في تطبيقات الحاسب الآلي.

٣. اقتصرت هذه الدراسة على قياس أداء الطلاب المسجلين في مقرر استخدامات الحاسب في التعليم والذي تقدمه كلية التربية في جامعة الملك سعود لجميع طلابها.

مصطلحات الدراسة

التعليم بمساعدة الحاسب الآلي (Computer Assisted Instruction): ويقصد به في هذه الدراسة استخدام برمجيات الحاسب الآلي التعليمية ليتعلم الطلاب باستخدامها مهارات تطبيقات الحاسب تبعاً لسرعتهم في التعلم.

أساليب تدريس الحاسب التقليدية: وهي استراتيجيات تعليمية يقوم بها المعلم بغرض تعليم مهارات الحاسب، وتتضمن إلقاء محاضرة عن أحد مفاهيم تطبيقات الحاسب، ثم توضيح ذلك المفهوم عمليا أمام الطلاب، ثم قيام الطلاب بتطبيق ذلك المفهوم مستخدمين الحاسب الآلي.

الطلاب غير التقليديين: وهم الطلاب الذين تزيد أعمارهم عن أعمار طلاب الجامعة التقليديين، وتتراوح بين ٢٥ عاماً وأكثر، ويكونون في الغالب معلمين في المدارس. ويهدفون من الالتحاق بالجامعة إلى الحصول على مؤهل تربوي في مجال التدريس.

الطلاب التقليديون: هم الطلاب الذين التحقوا بالجامعة مباشرة بعد إنهائهم للمرحلة الثانوية، وتقل أعمارهم عن ٢٥ سنة.

الإطار النظري: برمجيات الحاسب التعليمية

لاشك أن مجالات استخدام وتوظيف التقنية في التعليم متنوعة وواسعة بشكل كبير، ومن أوائل التقسيمات التي ظهرت لأدوار الحاسب في التعليم تقسيما تايلور (Taylor, 1980) حيث ذكرا أن الحاسب إما أن يأخذ دور المعلم (Tutor) أو أن يُستخدم كأداة (Tool) أو أن يلعب دور المتعلم (Tutee). فيما ركزت التقسيمات الحديثة على أنواع برامج الحاسب التعليمية المختلفة (Sharp, 2002; Forcier & Descy, 2002) والتي تقع تحت مظلة استخدام الحاسب كمعلم عند تايلور. وفيما يلي استعراض وصفي لتقسيم تايلور لأدوار الحاسب في التعليم.

أولاً: الحاسب كمعلم (Computer as a Tutor).

في دور الحاسب كمعلم، تقوم برامج الحاسب التعليمية بجزء من دور المعلم في تقديم المادة العلمية للمتعلمين وتقويمهم. وقد قسم المختصون برامج الحاسب التعليمية إلى خمسة أصناف هي: برامج الدروس الخصوصية (التعليم الخصوصي)، وبرامج التدريب والتمرين، وبرامج تتبع أسلوب حل المشكلات، وبرامج المحاكاة، وبرامج الألعاب التعليمية (Bitter & Pierson, 2002). وبالرغم من هذه التصنيفات، فإن وظائف هذه الأنواع من البرامج التعليمية قد تتداخل إلى حد معين، ويمكن أن يوجد برنامج تعليمي يحوي أكثر من وظيفة، كأن يحوي البرنامج لعبة تعليمية بالإضافة إلى الدرس الخصوصي (Bitter & Pierson, 2002). ويمكن استخدام جميع هذه الأنواع في تدريس المهارات والمعارف للمتعلمين على اختلاف مستوياتهم الدراسية. وفيما يلي استعراض ووصف لخصائص هذه الأنواع الخمسة من برامج الحاسب التعليمية:

أ. برامج التعليم الخصوصي (Tutorial)

يستخدم هذا النوع من البرامج الشروحات المكتوبة، والأسئلة، والمسائل، والتمثيل الرسومي للمعلومات من أجل تقديم المفاهيم الجديدة للمتعلمين دون الحاجة إلى وجود معلم. وعادة ما تحوي تلك البرامج اختبارات قبلية لتحديد مستوى المتعلم قبل شروعه في استخدام البرنامج لأجل توجيهه لنقطة البداية المناسبة. وبعد انتهاء المتعلم من استخدام البرنامج يتم اختباره للتعرف على مدى تحصيله للمادة العلمية المقدمة في البرنامج، واقتراح الأنشطة الإضافية المناسبة لمستوى المتعلم.

وتقدم برامج الدروس الخصوصية بسيطة التصميم المادة العلمية بشكل خطي شبيه بالطريقة التي يتعلم بها الطالب من خلال الكتاب. فالدروس الخطية تقدم سلسلة متتابعة من الشاشات لكل المتعلمين بغض النظر عن الفروق الفردية بينهم، لذلك فإن هذا النوع من الدروس الخصوصية لا يستغل قدرات الحاسب المتقدمة في مجال تعدد الوسائط وإمكانية إعطاء المتعلم فرصة لتحكم بسير الدرس. أما الدروس الخصوصية المتفرعة فلا تتطلب من جميع المتعلمين أن يسلكوا مساراً واحداً في عرض المادة العلمية، بل تسمح للطالب بالبداية من أي موضع يختاره، أو أن تكون بداية التعلم مبنية على نتائج اختبار قبلي يقدمه البرنامج للمتعلم أو أسئلة وتمارين مضمنة في البرنامج، وبناء على استجابات المتعلم يتم توجيهه إلى درس محدد.

ب. برامج التدريب والتمرين (Drill & Practice)

تقدم هذه البرامج للطالب مسائل وتمارين مكثفة على دروس سبق وأن تعلمها وعليه أن يقوم بتقديم حلول لتلك المسائل أو القيام بالتمارين ثم يقدم له البرنامج تغذية راجعة فورية. كل ذلك بغرض ترسيخ المعلومات في ذهن الطالب (كأسماء عواصم الدول، أو صيغ المركبات الكيميائية)، أو أن يتقن الطالب مهارة معينة (كمهارة القسمة أو إعراب الجمل). وتختلف برامج التدريب والتمرين في مستوى تعقيدها، فبعضها بسيط التصميم ويقوم بطرح أسئلة متسلسلة على الطالب ويقدم له تغذية راجعة بعد الإجابة عن كل سؤال، والبعض الآخر معقد في تصميمه ويتكيف مع مستوى الطالب. فبرامج التدريب والتمرين الأكثر تقدماً تقدم للطالب اختباراً قبلياً بناء عليه يتم تحديد مستوى التدريبات التي ستقدم له، وبعضها يقوم بتغيير مستوى الأسئلة حسب استجابات الطالب. فإن أجاب الطالب عن أسئلة متتالية بشكل صحيح فيتم رفع مستوى الأسئلة ليشكل ذلك تحديا للطالب (Taylor, 1980).

ج. برامج حل المشكلات (Problem Solving)

تتطلب هذه البرامج من المتعلمين تطبيق استراتيجيات تفكير عالية واستخدام المعارف من مواد دراسية مختلفة لأجل حل مشكلة. فعلى الطالب

أن يحلل المشكلة التي تعرض له عبر البرنامج التعليمي، واختبار فرضيات لحلول تلك المشكلة، والتعلم من الأخطاء التي يرتكبها، وتطوير مهاراته حتى يصل لمرحلة إتقان مهارات حل المشكلات. وتتفاوت هذه البرامج في نوعية المشكلات التي تطرحها للطالب، فبعضها يعرض مشاكل عامة تتطلب من الطالب استخدام قدراته على التفكير الناقد، وبعضها يعرض مشاكل خاصة بمادة علمية معينة. ومهما كان نوع المشكلة التي يعرضها البرنامج، فإن هذا النوع من البرامج يتيح للمتعلم حرية أكثر من برامج التدريب والتمرين التقليدية والتي تتطلب إدخال إجابة مباشرة للحاسب دون الحاجة إلى حل مشكلة معقدة، ولكنه لا يصل إلى الدرجة التي تصل إليها برامج المحاكاة في تمثيل الواقع. ولكن تنمي برامج حل المشكلات الجيدة لدى المتعلم مهارات التحليل والتفكير المنطقي والتي لا توفرها برامج التعليم الخصوصي أو برامج التدريب والتمرين البسيطة.

د. برامج النمذجة أو المحاكاة (Simulation)

تتيح برامج المحاكاة (Simulation) المستخدمة في التعليم للطلاب فرصة الاطلاع على الأحداث أو الظواهر التي لا يمكن لهم مشاهدتها أو الإحساس بها في غرفة الصف نظراً لصعوبة أو خطورة تكوين تلك الأحداث أو الظواهر. فيمكن لهذا النوع من البرامج محاكاة العمل مع الأجسام الصلبة، أو القيام بمجموعة من الخطوات لأداء مهمة محددة، أو التمثيل في موقف معين. فيمكن إبطاء أو تسريع عرض الخطوات الفعلية لتجربة معينة لمشاهدة ما سينتج عنه تغيير بعض المتغيرات. فيُمكن هذا النوع من البرامج الطلاب من الإحساس بالمشاكل التي يمكن أن تواجههم في العالم الواقعي (Taylor, 1980).

هـ. الألعاب التعليمية (Instructional Games)

يشبه هذا النوع من البرامج برامج التدريب والتمرين، لكنها تقدم جرعة إضافية من المحفزات كوضع قواعد يجب على المتعلم الالتزام بها، أو جعل التمارين تظهر ضمن بيئة حاسوبية مسلية، أو أن تكون التمارين على هيئة مسابقة بين متعلم وآخر، أو بين المتعلم والحاسب. فهذه الإضافات الترفيهية لبرامج التدريب والتمرين تجعل الطلاب وخاصة صغار السن أكثر استعداداً للقيام بالتدريب على المهارات التي قد تستغرق فترة طويلة من الزمن. وتأخذ بعض الألعاب التعليمية صورة عدد من الألعاب التقليدية كالمغامرات وألعاب ترتيب الكلمات وألعاب الأحاجي أو الألعاب التي تتطلب تحريك بعض القطع على لوح.

ثانياً: الحاسب كأداة (Computer as a Tool).

يمكن استخدام برامج الحاسب التطبيقية بأنواعها المختلفة (تحرير النصوص، الجداول الإلكترونية، قواعد البيانات، العروض التقديمية، برامج إعداد الوسائط المتعددة) لأجل إعداد المواد

المطبوعة أو المسموعة أو المصورة. فهذه الأدوات ليست متعلقة بمادة علمية معينة، فيمكن استخدامها بمرونة في معظم مجالات المنهج الدراسي. فباستطاعة المعلم استخدام تلك الأدوات لإعداد الدروس والمواد التعليمية التي يقدمها للمتعلمين، كما يمكن للطلاب استخدام تلك البرامج للقيام بمشاريعهم وواجباتهم المنزلية. بالإضافة إلى ذلك، فإن استخدام الطلاب لتلك البرامج (التطبيقات) في المراحل الدراسية الأولية يرسخ لديهم المهارات الأساسية في استخدام الحاسب والتي تيسر لهم استخدام تطبيقات الحاسب الحديثة في مستقبلهم التعليمي والمهني. فيمكن باستخدام برامج تحرير النصوص توفير الوقت عند إعداد تقارير التجارب العلمية، بالإضافة إلى إمكانية التدقيق الإملائي للتقارير وتنسيقها بشكل جيد. ويمكن باستخدام برامج الرسوم إعداد الأشكال التوضيحية ومن ثم وضع تلك الأشكال ضمن التقارير التي يتم إعدادها باستخدام محرر النصوص (Hegeson, 1988).

ثالثاً: الحاسب كمتعلم (Computer as a Tutee).

يقوم الحاسب بدوره كمتعلم عندما يلقنه الطالب أو المعلم تعليمات باستخدام لغة الحاسب (لغة برمجة) لأجل إيجاد حل لمشكلة علمية. فعلى سبيل المثال، قد يقوم طالب في مادة الفيزياء بكتابة برنامج حاسوبي لحساب مسائل المسافة والزمن. ففي هذه الحالة قام الطالب بتحليل جميع الاحتمالات الممكنة لمسائل المسافة والزمن وكتابة برنامج حاسوبي (تعليم الحاسب) يستقبل مدخلات (متغيرات) السرعة أو المسافة أو الزمن لقيام الحاسب بحساب قيمة المتغير المطلوب بناء على المتغيرين الآخرين.

الدراسات السابقة

ستركز هذه المراجعة على دراسات التحليل البعدي (Meta-Analysis) التي أجريت في مجال برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب. فذلك النوع من الدراسات يلخص العديد من نتائج الدراسات السابقة ويعطي تصوراً أكثر شمولية حول تأثير برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب على أداء الطلاب في مواد دراسية عدة، وعينات مختلفة من الطلاب.

تحوي الأدبيات العديد من دراسات التحليل البعدي (Bayraktar, 2001; Blok et al., 2002; Christmann & Badgett, 2003; Hsu, 2003; Soe el al., 2000; Yaakub & Finch, 2001) التي درست تأثير برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب على التحصيل في العديد من المجالات الدراسية. وقد تعددت المواد الدراسية التي تمت دراسة تأثير تلك البرمجيات عليها، ولكن بحثت معظم الدراسات تأثير تلك البرمجيات على أداء الطلاب في مواد الرياضيات والعلوم والقراءة. ومن المواد الأخرى التي تمت دراستها، ولكن بشكل أقل، تعليم اللغة، والتدريب المهني، والتربية الفنية، والتعليم الفني. وقد أظهرت بعض الدراسات

(Bayraktar, 2001; Hus, 2003; Yaakub & Finch, 2001) أن برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب لها تأثير إيجابي متوسط على أداء الطلاب في العديد من المجالات الأكاديمية.

وعلى الرغم من تعدد الدراسات البعدية في مجال فاعلية برمجيات التعلم بمساعدة الحاسب، إلا أنه قد تم الرجوع إلى دراسات محددة تخدم الغرض من الدراسة الحالية. فمن المعتقد أن برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب تؤثر على أداء الطلاب بطرق مختلفة في المستويات الأكاديمية المختلفة. وقد تم التركيز على الدراسات التي بحثت تأثير برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب على طلاب المرحلة الجامعية. وقد احتوت معظم الدراسات البعدية (Fletcher-Flinn & Gravatt, 1995; Hsu,, 2003; Khalili & Shashaani, 1994) أبحاثا تم إجراؤها في غرفة الصف. إلا أن بايراكتار (Bayraktar,2001) ويعقوب وفنش (YAakub & finch 2001) قد استعرضا دراسات أجريت في بيئات تعليمية غير غرفة الصف التقليدية مثل التدريب العسكري.

وقد عرضت جميع الدراسات نوع برمجيات التعليم باستخدام الحاسب التي تم تطبيقها. وتنقسم برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب إلى ثلاثة أصناف رئيسية (وفي بعض الدراسات خمسة أصناف): برمجيات التدريب والتمرين، وبرمجيات التعليم الخصوصي، وبرمجيات المحاكاة. وقد قام هسو (Hsu, 2003) بدمج صنف الألعاب التعليمية مع برمجيات المحاكاة، كما اشتملت دراسته على أنواع أخرى من التعليم بمساعدة الحاسب، وهي: التعليم عبر الانترنت والوسائط المتعددة وأسلوب حل المشكلات.

وقد أظهرت دراسة بايراكتار (Bayractar, 2001) أقل المتوسطات الحسابية لبرامج التدريب والتمرين، بينما أظهرت دراسة هسو (Hsu, 2003) أعلى المتوسطات لهذا النوع من البرامج، ولكن يجب أن يؤخذ في الاعتبار أن دراسة هسو قد احتوت على دراسة واحدة فقط في مجال برامج التدريب والتمرين. كما أظهرت دراسات كل من لياو (Liao, 1992) وخليلي وشاشاني (Khalili & Shashani, 1994) متوسطات حسابية مقاربة لبرامج التدريب والتمرين. وخلاصة القول إن برامج التدريب والتمرين لها تأثير منخفض على أداء الطلاب.

أما فيما يتعلق بفاعلية برامج التعليم الخصوص، فقد أظهرت دراسة لياو (Liao, 1992) أعلى المتوسطات الحاسبية في أداء الطلاب عند استخدام برامج التعليم الخصوصي. أما هسو (Hsu, 2003) فقد أظهرت دراسته متوسطات حسابية عالية إلى حد ما عند استخدام برامج التعليم الخصوصي. ولكن، أظهرت دراسات بايركتار (Bayraktar, 2001) وخليلي وشاشاني (Khalili & Shashani, 1994) أقل المتوسطات الحسابية لنتائج الطلاب عند استخدامهم برامج التعليم الخصوصي. ويمكن القول إن لبرامج التعليم الخصوصي تأثيراً ضعيفاً إلى متوسط على أداء الطلاب.

وقد أظهرت الدراسات نتائج متقاربة فيما يتعلق بتأثير برمجيات المحاكاة على أداء الطلاب (Flinn & Gravatt, 1995; Khalili & Shashanni, 1994). وقد أشارت الدراسات إلى أن لبرمجيات التعليم بمساعدة الحاسب التي تعتمد أسلوب المحاكاة أثرا متوسطا على أداء الطلاب. أما البرمجيات التي تنتهج أسلوب حل المشكلات فقد كان لها تأثيرٌ متوسطٌ على أداء الطلاب (Liao, 1992).

وقد عرضت دراسات التحليل البعدي التي تم استعراضها طريقتين رئيسيتين لاستخدام المعلمين لبرمجيات التعليم بمساعدة الحاسب. الطريقة الأولى تعتمد على مبدأ أن يتم استبدال المعلم بشكل كامل بتلك البرمجيات التعليمية. والطريقة الثانية، تقوم على أساس أن يستخدم المعلم تلك البرامج كإضافة لما يقوم به من نشاط تعليمي في غرفة الصف. وقد عرضت دراستا كل من هسو (Hsu, 2003) ويعقوب وفنش (Yaakub & finch, 2001) أعلى المتوسطات في أداء الطلاب عند استخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب كإضافة لدور المعلم في غرفة الصف. لكن أظهرت دراسة بايركتار (Bayraktar, 2001) أقل المتوسطات الحاسبية لأداء الطلاب عند استخدام البرمجيات كإضافة لدور المعلم. وعلى الرغم من تباين النتائج التي عرضتها الدراسات في مجال كيفية استخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب، إلا أن النتائج بشكل عام تشير إلى أن استخدام تلك البرمجيات لتعزيز دور المعلم في غرفة الصف أكثر فاعلية في تحسين أداء الطلاب من استخدام تلك البرمجيات كبديل عن المعلم.

وفيما يتعلق بتأثير اختلاف المدرسين عند استخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب، فقد بحثت بعض الدراسات الأثر على أداء الطلاب عند تدريس نفس المدرس لكلتا المجموعتين، التجريبية التي تستخدم برمجيات الحاسب، والضابطة التي تستخدم أسلوب التدريس التقليدي، وكذلك تأثير اختلاف المدرس بين المجموعتين التجريبية والضابطة. وبوجه عام فقد أظهرت الدراسات أن استخدام معلمين مختلفين للمجموعتين التجريبية والضابطة كان له أثر أكبر على أداء الطلاب (Melbury, 2006).

وقد أجريت العديد من الدراسات المستقلة في مجال تأثير برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب على أداء الطلاب في العديد من المواد والمستويات الدراسية، وقد استخدمت تلك الدراسات المنهجية شبه التجريبية (Adams & Kandt, 1991; Fante, 1995; May, 1995; Rutherford & Lloyd, 2001, Tsi et al., 2004) لأن التوزيع العشوائي لأفراد العينة على المجموعتين التجريبية والضابطة لم يكن ممكناً، ولكن قامت تلك الدراسات بتوزيع فصول دراسية بشكل عشوائي إلى مجموعات ضابطة ومجموعات تجريبية. وقد أظهرت هذه الدراسات نتائج متباينة، فثلاث منها أظهرت فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية وذلك لصالح

المجموعة التي استخدمت برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب. وقد أظهرت دراستان أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين. أما الدراسات التجريبية التي أجريت في هذا المجال، فقد أظهرت فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية وذلك لصالح المجموعة التي استخدمت أسلوب التعليم التقليدي.

وفيما يتعلق بأسلوب استخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب، فقد قامت بعض الدراسات باستخدام برمجيات الحاسب بديلاً عن المعلم (Adams & Kandt, 1991; May, 1995; Tsi et al., 2004) ودراسات أخرى قامت ببحث أثر استخدام تلك البرمجيات كإضافة لما يقوم به المعلم في غرفة الصف (Fante, 1995; Rutherford & Lioyd, 2001) وقد أظهرت الدراسات التي استُخدم فيها الحاسب كبديل للمعلم أن أساليب التعليم التقليدية كانت أكثر فاعلية في تحسين أداء الطلاب. أما الدراسات التي أُستخدمت فيها برمجيات الحاسب لتعزيز دور المعلم، فقد أظهرت أن استخدام البرمجيات كمعزز لدور المعلم أكثر فاعلية في تحسين أداء الطلاب من أساليب التعليم التقليدية. وقد أظهر فانت (Fante, 1995) أن المجموعات التجريبية التي استُخدم فيها الحاسب كمعزز لدور المعلم قد أمضت ثلثي الوقت في محاضرات ومناقشات حول موضوع الدرس، وثلث الوقت في استخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب.

وفيما يتعلق بأثر المعلم، فقد استخدمت الدراسات المستقلة التي تم مراجعتها نوعين من تأثير المعلم: النوع الأول عندما يدرس نفس المعلم المجموعتين التجريبية والضابطة، والنوع الثاني هو عندما يدرس مدرسون مختلفون المجموعات التجريبية والضابطة. وقد أشار كل من رذرفورد ولويد (Rutherford & Lloyd, 2001) وَواتكنز (Watkins, 1996) إلى أنهما قد استخدما نفس المدرس لتدريس المجموعتين الضابطة والتجريبية، ولكن أظهرت نتائج دراسة ررفورد ولويد وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، بينما لم يظهر في نتائج دراسة واتكنز أي فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين. أما آدمز وكانت (Adams & Kandt, 1991) وَفاينت (Fante, 1995) فقد استخدما مدرسين مختلفين للمجموعتين الضابطة والتجريبية، ولكن أظهرت دراستاهما نتائج متباينة. فقد أظهرت دراسة آدمز وكنت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، بينما أظهرت دراسة فانت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية.

وبشكل عام فقد أظهرت الدراسات المستقلة في مجال استخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب في تدريس المواد المختلفة وفي مستويات دراسية مختلفة نتائج متباينة فيما يتعلق بتأثير تلك البرمجيات على أداء الطلاب واكتسابهم للمهارات.

منهجية الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي لبحث أثر استخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب على تحصيل الطلاب لمهارات تطبيقات الحاسب والإجابة عن أسئلة الدراسة. ولم يكن من الممكن استخدم المنهجية التجريبية لأن الدراسة قد أجريت على شعب دراسية في كلية التربية. ولا يتم توزيع الطلاب في تلك الشعب بناء على معايير محددة، وإنما يتم تسجيل الطلاب في كل شعبة حتى تصل الشعبة إلى سعتها القصوى.

وقد أجريت الدراسة خلال فصلين متتالين، حيث تم خلال الفصل الأول تطبيق أسلوب التعليم التقليدي في تدريس مهارات الحاسب الآلي للطلاب على خمس شعب دراسية، وخلال الفصل الدراسي الثاني، تم تدريس خمس شعب باستخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب. وقد قام الباحث بتدريس جميع الشعب تفادياً لأن يكون لاختلاف المدرس أو أساليب التدريس أثر على تحصيل الطلاب لمهارات الحاسب.

وقد تم إجراء الدراسة في مقرر استخدامات الحاسب الآلي في التعليم والذي يُدَّرس بمقدار ساعتين أسبوعياً. ويغطي المقرر تطبيقات الحاسب الأساسية، بالإضافة إلى موضوعات في مجال دمج التقنية في التعليم. وقد تم استخدام كتاب: «ميكروسوفت أوفيس ٢٠٠٧ خطوة خطوة» (شكل رقم ١) من تأليف شركة مايكروسوفت، وترجمة مركز التعريب والبرمجة (خطوة خطوة، ٢٠٠٧). لتدريس مهارات الحاسب في مجالات تحرير النصوص والجداول الإلكترونية، وقواعد البيانات. وقد تم استخدام الكتاب في كلا المجموعتين الضابطة والتجريبية. وقد تم تدريس المجموعة الضابطة باستخدام أسلوب التدريس التقليدي المتبع في تدريس مقرر استخدامات الحاسب في التعليم، والذي يعتمد على استخدام جهاز العرض (بروجيكتور) المتصل بجهاز الأستاذ لعرض المادة العلمية. ويخصص المدرس كامل فترة المحاضرة لإلقاء الدرس وتطبيق المهارات الحاسوبية بينما يتابع الطلاب العرض ويقومون بإتمام المهام باستخدام حاسباتهم الخاصة في مختبر الحاسب.

أما الشعب المكونة للمجموعة التجريبية، فقد تم تدريسها باستخدام مزيج من طرق التدريس التقليدية وبرمجيات التعليم بمساعدة الحاسب. حيث استخدم الطلاب ثلاث برمجيات حاسوبية يقدم كل منها شرحاً لأحد تطبيقات الحاسب المستخدمة في هذه الدراسة، وقد تم استخدام سلسلة التعليم التفاعلي بالصوت والصورة من إنتاج شركة الخطيب للإنتاج والتسويق (شكل رقم ٢). ولأجل ضمان اتساق الوحدات الدراسية في الكتاب المقرر مع برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب، فقد تم إعداد قائمة بالمواضيع التي على الطلاب تعلمها من البرمجية، وتجاهل المواضيع التي لم ترد في القائمة.



الشكل رقم (١). الكتاب المستخدم لتدريس مهارات الحاسب.

الشكل رقم (٢). البرمجية المستخدمة لتدريس مهارات الحاسب

وتماشياً مع نتائج الدراسات السابقة، والتي أظهرت أن استخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب لتعزيز التعليم التقليدي أكثر فاعلية في تحسين أداء الطلاب من استخدام تلك البرمجيات كبديل عن المعلم (Bayraktar, 2001)، لذلك فقد استخدم الباحث برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب لتعزيز أسلوب التدريس التقليدي والذي تم إيضاحه آنفاً. ففي الشعب المحددة للمجموعة التجريبية، يمضي المعلم ٦٠ دقيقة من وقت المحاضرة في توضيح مهارات الحاسب باستخدام الطريقة التقليدية. ولكن كانت المحاضرات أكثر تركيزاً واختصاراً لكي يتمكن الطلاب من استخدام برمجيات الحاسب في الأربعين دقيقة الباقية من وقت المحاضرة. وخلال الوقت الذي يمضيه الطلاب في التعلم باستخدام البرمجيات، يُنهي الطلاب الوحدات التعليمية المحددة لهم والتي تتزامن مع الوحدات التعليمية في الكتاب المقرر وذلك تبعاً لسرعتهم الخاصة في التعلم. وفي هذه الأثناء، يقوم المعلم بمتابعة الطلاب وهم يستخدمون البرمجيات، ويقدم المساعدة لمن لديه استفسار عن مهارات الحاسب التي يتم دراستها.

مجتمع وعينة الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلاب المسجلين في ٢١ شعبة من مقرر استخدامات الحاسب في التعليم، ويبلغ متوسط سعة الشعبة الواحدة ما يقارب ٢٥ طالباً. ويعتبر هذا المقرر إجبارياً على جميع طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود في جميع التخصصات.

وقد تم اختيار خمس شعب عشوائياً من مقرر

استخدامات الحاسب في التعليم لتكون هي عينة الدراسة، وخلال الفصل الدراسي الأول والذي تم فيه تدريس المجموعة الضابطة باستخدام أسلوب التدريس التقليدي كان عدد الطلاب المسجلين في تلك الشعب بعد استبعاد الطلاب الذين حذفوا المقرر ١١٩ طالباً. وخلال الفصل الدراسي الثاني تم اختيار خمس شعب عشوائياً ليتم التدريس فيها بمساعدة برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب، وقد بلغ إجمالي الطلاب الذين تم جمع البيانات منهم ١١٥ طالباً. وعليه يصبح إجمالي عدد أفراد عينة الدراسة ٢٣٤ طالباً.

ويعرض الجدول رقم (١) توزيع أفراد العينة الذين شاركوا في الدراسة تبعاً لكونهم طلاباً تقليديين أو غير تقليديين. وقد تم تعريف الطلاب غير التقليديين سابقاً بأنهم الطلاب الذين تزيد أعمارهم عن خمسة وعشرين عاماً. وبناء عليه فقد تم تقسيم الطلاب إلى تقليديين أو غير تقليديين بناء على متغير العمر. ويدرس الطلاب غير التقليديين مقرر استخدامات الحاسب في التعليم استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدبلوم التربوي. فهم في الغالب مدرسون على رأس العمل ولكنهم يحملون مؤهلات غير تربوية، أو يحملون مؤهلات أدنى من درجة البكالوريوس. وقد بلغ متوسط أعمار الطلاب ٢٢ عاماً، وقد تراوحت أعمارهم بين ١٨ و٣٥ سنة. وقد تم تصنيف ١٨٣ (٧٨,٢١٪) طالباً على أنهم طلاب تقليديون، و٤٨ (٢٠,٥١٪) تم تصنيفهم كطلاب غير تقليديين.

الجدول رقم (١). تقسيم أفراد العينة إلى طلاب تقليديين وغير تقليديين.

		تقليديون		غير تقليديين	
المجموعة	المشاركون	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
الضابطة	١١٩	٩١	٧٦,٤٧٪	٢٦	٢١,٨٥٪
التجريبية	١١٥	٩٢	٨٠,٠٠٪	٢٢	١٩,١٣٪
المجموع	٢٣٤	١٨٣	٧٨,٢١٪	٤٨	٢٠,٥١٪

ويعرض الجدول رقم (٢) توزيع أفراد العينة تبعاً لتخصصهم الدراسي. ويعتبر مقرر استخدامات الحاسب في التعليم مقرراً إجبارياً على جميع طلاب كلية التربية في كافة التخصصات.

الجدول رقم (٢). توزيع أفراد العينة تبعاً لتخصصهم الدراسي.

التخصص	التكرار	النسبة
دراسات إسلامية	١٢٤	٥٣,٠٠٪
تربية بدنية	٣٣	١٤,١٪
تربية فنية	٢٥	١٠,٧٪
علم نفس	١٤	٦,٠٠٪
تربية خاصة	٣٨	١٦,٢٠٪
المجموع	٢٣٤	١٠٠٪

أدوات الدراسة

لأجل إجراء هذه الدراسة، فقد تم تطوير الأدوات التالية: استفتاءان، واختبار أداء قبلي في تحرير النصوص، واختبار أداء بعدي في تحرير النصوص، واختبار أداء قبلي في الجداول الإلكترونية، واختبار أداء بعدي في الجداول الإلكترونية، واختبار أداء قبلي في قواعد البيانات، واختبار أداء بعدي في قواعد البيانات. وقد تم تصميم هذه الأدوات بناء على الأهداف المقررة

لمقرر استخدامات الحاسب في التعليم.

الاستفتاءات

تم تصميم استفتاء قصير بغرض الحصول على بعض المعلومات الأولية من الطلاب، ومعلومات عن خبراتهم السابقة في استخدام تطبيقات تحرير النصوص، والجداول الإلكترونية، وبرامج قواعد البيانات. وقد تم توزيع الاستفتاء على الطلاب في بداية الفصل الدراسي للحصول على المعلومات التالية: الرقم الجامعي للطالب، العمر، التخصص، والخبرات السابقة في مجال تطبيقات الحاسب. وقد تم استخدام الرقم الجامعي لربط جميع الاستفتاءات والاختبارات التي يقدمها الطالب عند إدخال البيانات إلى برنامج التحليل الإحصائي. أما معلومات العمر فقد استخدمت لتحديد الفروق بين أداء الطلاب عند استخدام برمجيات التعلم بمساعدة الحاسب تبعا لكونهم طلاباً تقليديين أو غير تقليديين.

وفي نهاية فترة الدراسة، تم تطبيق استفتاء قصير على الطلاب المشاركين في المجموعة التجريبية لجمع بيانات حول آرائهم وتوجهاتهم نحو استخدام برامج التعليم بمساعدة الحاسب ومدى فاعلية تلك البرامج.

اختبارات الأداء القبلية والبعدية

لتقييم مستوى المعرفة المبدئي لدى الطلاب في مهارات الحاسب، فقد تم اختبارهم اختباراً قبلياً وذلك لأجل التأكد من التساوي النسبي في الخبرات السابقة بين المجموعات التجريبية والضابطة. وقد تم تقديم الاختبارات القبلية قبيل الشروع في تدريس أحد تطبيقات الحاسب الثلاثة (تحرير النصوص، الجداول الإلكترونية، قواعد البيانات)، ولكن بسبب ضيق الوقت لم يمكن تطبيق الاختبار القبلي الخاص بقواعد البيانات، ومن خبرات الباحث السابقة، فإن الطلاب عادة يملكون خبرات سابقة محدودة جداً في استخدام تلك التطبيقات.

وتعتبر الاختبارات البعدية صورة موازية للاختبارات القبلية، وقد تم تطبيقها بعد انتهاء الطلاب من دراسة كل من تطبيقات الحاسب الثلاثة. وقد احتوت الاختبارات على أسئلة يقوم الطلاب بتطبيقها عمليا باستخدام الحاسب، كتنسيق النص، أو التعامل مع الجداول الإلكترونية، أو إنشاء قاعدة بيانات، وإدخال سجلات إليها.

صدق الاختبارات القبلية والبعدية

الغرض من التعرف على صدق الأداة، هو التعرف على مدى قياس الأداة للأهداف التي أعدت من أجلها. لذلك تم عرض أهداف الوحدات الدراسية، والاختبارات القبلية والبعدية على مجموعة من معلمي الحاسب الآلي للتأكد من صدق الأداة، وأن الأسئلة الموجودة في الاختبارات تتفق مع أهداف المقرر.

تصحيح الاختبارات

تم إعداد نموذج للتصحيح يحوي كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة التي يجب أن تُعطى عند قيام الطالب بأداء المهمة كاملة، أو أداء جزئ من المهمة. وقد تمت الاستعانة بمساعد باحث للقيام بعملية تصحيح الاختبارات وإعطاء الدرجات لجميع الاختبارات القبلية والبعدية. وقد قام الباحث بمراجعة عينة عشوائية من الاختبارات بعد تصحيحها للتأكد من اتساق عملية التصحيح.

تحليل البيانات ومناقشة النتائج

تم إدخال جميع البيانات إلى برنامج التحليل الإحصائي، وقد تم استخدام درجات الاختبارات القبلية ودرجة خبرات الطلاب السابقة التي تم الحصول عليها من الاستفتاء الأول كمتغيرات مصاحبة (Covariates) لتقييم مدى تساوي المجموعات قبل التجربة. وقد تم استخدام بيانات الاختبارات البعدية كمتغيرات تابعة بغرض الإجابة عن أسئلة الدراسة. وبغرض التأكد من أن النتائج لم تتأثر بخبرات الطلاب السابقة في مجال تطبيقات الحاسب، فقد تم استخدام اختبار تحليل التغاير المصاحب (ANCOVA) لتحليل بيانات الدراسة بعد التأكد من تحقق الشروط اللازمة لأداء الاختبار.

إجابة السؤال الأول:

كان نص السؤال الأول في هذه الدراسة كما يلي: ما أثر برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب مقارنة بأساليب التدريس التقليدية على أداء الطلاب في مهارات تطبيقات الحاسب التالية: تحرير النصوص، والجداول الإلكترونية، وقواعد البيانات.

أولاً: أثر برمجيات التعليم بمساعد الحاسب على اكتساب مهارات تطبيقات تحرير النصوص.

الجدول رقم (٣). المتوسطات المعدلة للاختبار البعدي في تحرير النصوص للمجموعتين التجريبية والضابطة.

المجموعة	التكرار (N)	المتوسط (M)	الانحراف المعياري (SD)
التعليم التقليدي	١٠٨	٨٢,٩٤	١,١٤
التعليم بمساعدة الحاسب	١٠٣	٨٩,٩٠	١,١٦

يُظهر الجدول رقم (٣) متوسطات درجات الطلاب في الاختبار البعدي في تطبيق تحرير النصوص. ويتضح من الجدول أن المجموعة التي تعلمت باستخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب قد حصلت على متوسط درجات (م=٨٩,٩٠) أعلى من متوسط المجموعة التي تعلمت مهارات تحرير النصوص باستخدام أسلوب التعلم التقليدي (م=٨٢,٩٤). وللتعرف على دلالة تلك الفروقات إحصائياً، تم إجراء اختبار تحليل التغاير (ANCONA) مع اعتبار درجة الاختبار القبلي في تحرير النصوص كمتغير مصاحب. ويعرض الجدول رقم (٤) نتائج اختبار تحليل التغاير. ويتضح من ذلك الجدول أن الفروقات بين درجات المجموعتين دالة إحصائياً عند مستوى (α=٠,٠٥)؛ ف(٢٠٨ ، ١)=١٨,٠٧ ، م. الدلالة <٠,٠١.

الجدول رقم (٤). نتائج تحليل التغاير المصاحب لأثر استخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب، والتعليم التقليدي على تحصيل الطلاب لمهارات تحرير النصوص.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف» المحسوبة	مستوى الدلالة
المشترك	١٠٠٧٤٨,٤٧	١	١٠٠٧٤٨,٤٧	٧٣٣,٠٨	٠,٠٠٠
الاختبار القبلي	٥٨٣٣,٧٨٢	١	٥٨٣٣,٧٨	٤٢,٤٥	٠,٠٠٠
المجموعة	٢٤٨٣,٤٦٠	١	٢٤٨٣,٤٦	١٨,٠٧	*٠,٠٠٠
الخطأ	٢٨٥٨٥,٥٩	٢٠٨	١٣٧,٤٣		
المجموع	١٦١١١٩٦	٢١١			

* مستوى الدلالة <٠,٠٥

ثانياً: أثر برمجيات التعليم بمساعد الحاسب على اكتساب مهارات تطبيقات الجداول الإلكترونية.

الجدول رقم (٥). المتوسطات المعدلة للاختبار البعدي في تطبيقات الجداول الإلكترونية للمجموعتين التجريبية والضابطة.

المجموعة	التكرار (N)	المتوسط (M)	الانحراف المعياري (SD)
التعليم التقليدي	٦٤	٧٧,٧٧	١,٨٥
التعليم بمساعدة الحاسب	٨٧	٨٥,١٦	١,٥٩

يلاحظ من الجدول رقم (٥) أنه قد تم استبعد بيانات بعض الطلاب لعدم إكمالهم الاختبار القبلي أو لعدم حضورهم للاختبار البعدي. كما يلاحظ أن المجموعة التي تعلمت باستخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب قد أحرزت متوسط درجات أعلى (م=٨٥.١٦) من المجموعة التي تعلمت مهارات الجداول الإلكترونية باستخدام طريقة التدريس التقليدية (م=٧٧.٧٧). وللتعرف على مدى دلالة تلك الفروق إحصائياً، فقد تم إجراء اختبار تحليل التغاير المصاحب (ANCOVA) باعتبار درجة الاختبار القبلي متغيراً مصاحباً. وقد أظهرت نتيجة التحليل أن الفروق في المتوسطات بين المجموعتين ذات دلالة إحصائية ف(١ ، ٢١٠)=١٦.٢٢ ، مستوى الدلالة <٠.٠٥ (الجدول رقم ٦).

الجدول رقم (٦). نتائج تحليل التباين (ANOVA) لأثر استخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب، والتعليم التقليدي على تحصيل الطلاب لمهارات الجداول الإلكترونية.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف» المحسوبة	مستوى الدلالة
المشترك	١٦٧١٤١٩,٥٧	١	١٦٧١٤١٩,٥٧	١٠٩٧٤,٥٧	٠,٠٠٠
المجموعة	٢٤٧٠,٣٢	١	٢٤٧٠,٣٠	١٦,٢٢	*٠,٠٠٠
الخطأ	٣١٩٨٢,٨٥	٢١٠	١٥٢,٢٩		
المجموع	١٧٠٣٥٧٤,٥٠	٢١٠			

* مستوى الدلالة <٠,٠٥

ثالثاً: أثر برمجيات التعليم بمساعد الحاسب على اكتساب مهارات تطبيقات قواعد البيانات.

الجدول رقم (٧). المتوسطات المعدلة للاختبار البعدي في تطبيقات قواعد البيانات للمجموعتين التجريبية والضابطة.

المجموعة	التكرار (N)	المتوسط (M)	الانحراف المعياري (SD)
التعليم التقليدي	١٠٩	٨٥,٤١	١٥,٤٥
التعليم بمساعدة الحاسب	١٠٣	٩٢,٢٤	٧,٨٠

ويلاحظ أيضاً من الجدول رقم (٧) أنه قد تم استبعاد بيانات بعض الطلاب إما لعدم إكمالهم الاختبار القبلي أو لعدم حضورهم للاختبار البعدي. كما يلاحظ أن المجموعة التي تعلمت باستخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب قد أحرزت متوسط درجات أعلى (م=٩٢,٢٤) من المجموعة التي تعلمت مهارات قواعد البيانات باستخدام طريقة التدريس التقليدية (م=٨٥,٤١). وللتعرف على مدى دلالة تلك الفروق إحصائياً، فقد تم إجراء اختبار تحليل التباين (ANOVA) بدلاً من اختبار التغاير المصاحب (ANCOVA) وذلك بسبب عدم اشتراك الطلاب في الاختبار القبلي نتيجة لضيق الوقت. وقد أظهرت نتيجة التحليل أن الفروق بين المجموعتين ذات دلالة إحصائية ف(١ ، ١٤٨)=٩,١٦ ، مستوى الدلالة <٠,٠٥ (جدول رقم ٨).

الجدول رقم (٨). نتائج تحليل التباين لأثر استخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب، والتعليم التقليدي على تحصيل الطلاب لمهارات قواعد البيانات.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف» المحسوبة	مستوى الدلالة
المشترك	٣١٦١١١,٠٤	١	٣١٦١١١,٠٢	١٤٤١,٤٠	٠,٠٠٠
المجموعة	٢٠٠٨,٣٣	١	٢٠٠٨,٣٤	٩,١٦	*٠,٠٠٣
الخطأ	٣٢٤٥٧,٦٧	١٤٨	٢١٩,٣١		
المجموع	١٠٥٢٥٠٠	١٥١			

*مستوى الدلالة <٠,٠٥

وقد جاءت نتائج الإجابة عن السؤال الأول للدراسة متفقة مع نتائج الدراسات السابقة (Bayraktar, 2001; Christmann & Badget, 2003; Hsu, 2003) والتي أشارت إلى أن استخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب كإضافة إلى استراتيجيات التدريس التي يؤديها المعلم أكثر فاعلية في تحسين أداء الطلاب في مهارات الحاسب من استخدام برمجيات التعليم باستخدام الحاسب منفردة.

وقد كان نص سؤال الدراسة الثاني كما يلي: ما أثر الخبرات السابقة بالإضافة إلى برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب وأساليب التعليم التقليدية في مجال الحاسب على أداء الطلاب في مهارات تطبيقات الحاسب التالية: تحرير النصوص، والجداول الإلكترونية، وقواعد البيانات.

أولاً: أثر برمجيات التعليم بمساعد الحاسب والخبرة السابقة على اكتساب مهارات تطبيقات تحرير النصوص.

الجدول رقم (٩). المتوسطات المعدلة للاختبار البعدي في تحرير النصوص للمجموعتين التجريبية والضابطة.

المجموعة	التكرار (N)	المتوسط (M)	الانحراف المعياري (SD)
التعليم التقليدي	١٠٨	٨٢,٩٠	١,١٤
التعليم بمساعدة الحاسب	١٠٣	٨٩,٩٤	١,١٧

يُظهر الجدول رقم (٩) المتوسطات المعدلة لدرجات الطلاب في الاختبار البعدي في تطبيق تحرير النصوص.

ويتضح من الجدول أن المجموعة التي تعلمت باستخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب قد حصلت على متوسط درجات (م=٨٩,٩٤) أعلى من متوسط المجموعة التي تعلمت مهارات تحرير النصوص باستخدام أسلوب التعلم التقليدي (م=٨٢,٩٠).

وللتعرف على دلالة تلك الفروقات إحصائياً، أخذا في الاعتبار تأثير الخبرة السابقة على اكتساب مهارات الحاسب، تم إجراء اختبار تحليل التغاير (ANCONA) مع اعتبار درجة الاختبار القبلي في تحرير النصوص ودرجة الخبرة السابقة كمتغيرين مصاحبين.

ويعرض الجدول رقم (١٠) نتائج اختبار تحليل التغاير. ويتضح من ذلك الجدول أن الفروقات بين درجات المجموعتين دالة إحصائياً عند مستوى (α=٠,٠٥) ف(١,٢٠٧) =١٨,٢٨ ، م.الدلالة <٠,٠١ (جدول رقم ١٠).

الجدول رقم (١٠). نتائج تحليل التغاير المصاحب لأثر استخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب، والتعليم التقليدي على تحصيل الطلاب لمهارات تحرير النصوص بناء على متغير الخبرات السابقة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف» المحسوبة	مستوى الدلالة
المشترك	٤٩٩٠٢,٠٦	١	٤٩٩٠٢,٠٦	٣٦١,٩٢	٠,٠٠٠
الاختبار القبلي	٤٥٣٦,٥٦	١	٤٥٣٦,٥٦	٣٢,٩٠	٠,٠٠٠
الخبرة السابقة	٤٤,٢٨	١	٤٤,٢٨	٠,٣٢١	٠,٥٧
المجموعة	٢٥٢٠,٨٧	١	٢٥٢٠,٨٧	١٨,٢٨	*٠,٠٠
الخطأ	٢٨٥٤١,٣١	٢,٧	١٣٧,٨٨		
المجموع	١٦١١١٩٦,٠	٢١١			

* مستوى الدلالة <٠,٠٥

ثانياً: أثر برمجيات التعليم بمساعد الحاسب بالإضافة إلى الخبرة السابقة على اكتساب مهارات تطبيقات الجداول الإلكترونية.

الجدول رقم (١١). المتوسطات المعدلة للاختبار البعدي في تطبيقات الجداول الإلكترونية للمجموعتين التجريبية والضابطة.

المجموعة	التكرار (N)	المتوسط (M)	الانحراف المعياري (SD)
التعليم التقليدي	٦٤	٧٧,٧٧	١,٨٦
التعليم بمساعدة الحاسب	٨٧	٨٥,١٦	١,٥٩

ويلاحظ من الجدول رقم (١١) أنه قد تم استبعاد بيانات بعض الطلاب لعدم إكمالهم الاختبار القبلي أو لعدم حضورهم للاختبار البعدي.

كما يلاحظ أن المجموعة التي تعلمت باستخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب قد أحرزت متوسط درجات أعلى (م=٨٥,١٦) من المجموعة التي تعلمت مهارات الجداول الإلكترونية باستخدام طريقة التدريس التقليدية (م=٧٧,٧٧).

وللتعرف على مدى دلالة تلك الفروق إحصائياً، بالإضافة إلى تأثير الخبرات السابقة على اكتساب مهارات الحاسب، فقد تم إجراء اختبار تحليل التغاير المصاحب (ANCOVA) باعتبار درجة الاختبار القبلي متغيراً مصاحباً (جدول رقم ١٢). وقد أظهرت نتيجة التحليل أن الفروق بين المجموعتين ذات دلالة إحصائية ف (١، ١٤٨)=٩,١٢، مستوى الدلالة <٠,٠٥.

الجدول رقم (١٢). نتائج تحليل التباين (ANOVA) لأثر استخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب، والتعليم التقليدي على تحصيل الطلاب لمهارات الجداول الإلكترونية.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف» المحسوبة	مستوى الدلالة
المشترك	١١٤٧٤٨,٤٠	١	١١٤٧٤٨,٤٠	٥٢٠,٤٣	٠,٠٠٠
الاختبار القبلي	١٩٨٧,٦٠	١	١٩٨٧,٦٠	٩,٠٢	٠,٠٠٣
الخبرة السابقة	٤٥,٩٨	١	٤٥,٩٨	٠,٢١	٠,٦٥
المجموعة	٢٠١٠,٣٢	١	٢٠١٠,٣٢	٩,١٢	*٠,٠٠٣
الخطأ	٣٢٤١١,٦٩	١٤٧	٢٢٠,٤٩		
المجموع	١٠٥٢٥٠٠,٠	١٥١			

* مستوى الدلالة <٠,٠٥ .

ثالثاً: أثر برمجيات التعليم بمساعد الحاسب بالإضافة إلى الخبرة السابقة على اكتساب مهارات تطبيقات قواعد البيانات.

الجدول رقم (١٣). المتوسطات المعدلة للاختبار البعدي في تطبيقات قواعد البيانات للمجموعتين التجريبية والضابطة.

المجموعة	التكرار (N)	المتوسط (M)	الانحراف المعياري (SD)
التعليم التقليدي	١٠٩	٨٥,٤١	١٥,٤٥
التعليم بمساعدة الحاسب	١٠٣	٩٢,٢٤	٧,٨٠

يلاحظ من الجدول رقم (١٣) أن المجموعة التي تعلمت باستخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب قد أحرزت متوسط درجات أعلى (م=٩٢,٢٤) من المجموعة التي تعلمت مهارات الجداول الإلكترونية باستخدام طريقة التدريس التقليدية (م=٨٥,٤١).

وللتعرف على مدى دلالة تلك الفروق إحصائياً، فقد تم إجراء التغاير المصاحب (ANCOVA) مع اعتبار الخبرات السابقة متغيرا مصاحبا.

وقد أظهرت نتيجة التحليل (جدول رقم ١٤) أن الفروق بين المجموعتين ذات دلالة إحصائية ف(١ ، ٢٠٩)=١٦,١٥ ، مستوى الدلالة <٠,٠٥.

الجدول رقم (١٤). نتائج تحليل التغاير المصاحب لأثر استخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب، والتعليم التقليدي على تحصيل الطلاب لمهارات الجداول الإلكترونية باعتبار الخبرة السابقة متغيراً مصاحباً.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف» المحسوبة	مستوى الدلالة
المشترك	٢٨٩٢٣١,٩٣	١	٢٨٩٢٣١,٩٣	١٨٩٢,٢٤	٠,٠٠٠
الخبرة السابقة	٣٦,٨٩	١	٣٦,٨٩	٠,٢٤	٠,٦٢٤
المجموعة	٢٤٦٨,٤٥	١	٢٤٦٨,٤٥	١٦,١٥	*٠,٠٠٠
الخطأ	٣١٩٤٥,٩٦	٢٠٩	١٥٢,٨٥		
المجموع	١٦٠٠٣٥٧٤,٥	٢١٢			

* مستوى الدلالة <٠,٠٥

وقد جاءت نتائج أثر الخبرة السابقة على اكتساب مهارات الحاسب متفقة مع بعض الدراسات ومختلفة مع أخرى. فقد أظهر لويد (Lloyud, 2001) أن للخبرات السابقة أثرا ذا دلالة على اكتساب مهارات الحاسب عند التعلم باستخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب، وهو مالا يتفق ونتائج هذه الدراسة. أما تساي (Tsai et al., 2004) فقد أظهرت دراسته نتائج مقاربة لنتائج هذه الدراسة، فلم يكن لخبرات المتعلمين السابقة أثر إيجابي على اكتسابهم لمهارات الحاسب.

وقد كان نص السؤال الثالث في الدراسة كما يلي: هل يختلف أداء الطلاب التقليديين الذين تعلموا تطبيقات الحاسب باستخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب عن أداء الطلاب غير التقليديين الذين تعلموا تطبيقات الحاسب والذين استخدموا تلك البرامج.

وقد تم استبعاد الطلاب الذين لم يسجلوا أعمارهم في الاستفتاء الذي وزع في بداية الفصل الدراسي. وقد تم تحديد الطلاب غير التقليديين بأنهم أولئك الذين تزيد أعمارهم عن خمسة وعشرين عاماً.

أولاً: الفروق بين الطلاب التقليديين وغير التقليديين في الاختبار البعدي لتحرير النصوص.

ويعرض الجدول رقم (١٥) متوسطات الطلاب في الاختبار البعدي في تحرير النصوص بناء على تصنيف الطلاب. ويلاحظ أن الطلاب غير التقليديين قد أحرزوا درجات أعلى نسبياً (م=٩١,٣٣) من الطلاب التقليديين (م=٩٠,٧١) وللتعرف على مدى دلالة تلك الفروقات إحصائيا، فقد تم إجراء اختبار «ت» للفروق بين المجموعتين المستقلتين. وأظهرت نتيجة الاختبار أن الفروق بين الطلاب التقليديين وغير التقليديين في مهارات تحرير النصوص غير دالة إحصائياً ت(١٠٠)=- ٠,٢٧، الدلالة =٠,٧٩٢>٠,٠٥.

الجدول رقم (١٥). المتوسطات الحاسبية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب في برنامج تحرير النصوص بناء على متغير التصنيف.

التصنيف	التكرار	المتوسط	الانحراف المعياري
طلاب تقليديون	٨٤	٩٠,٧١	٩,٤٠
طلاب غير تقليديين	١٨	٩١,٣٣	٦,٦٣

ثانياً: الفروق بين الطلاب التقليديين وغير التقليديين في الاختبار البعدي للجداول الإلكترونية.

ويظهر الجدول رقم (١٦) متوسطات الطلاب في الاختبار البعدي في برامج الجداول الإلكترونية بناء على تصنيف الطلاب. ويلاحظ أن الطلاب غير التقليديين قد أحرزوا درجات أعلى نسبياً (م=٨٧,٧٣) من الطلاب غير التقليديين (م=٨٤,٤٤) وللتعرف على مدى دلالة تلك الفروقات إحصائيا، فقد تم إجراء اختبار «ت» للفروق بين المجموعات المستقلة. وأظهرت نتيجة الاختبار أن الفروق بين الطلاب التقليديين وغير التقليديين في مهارات استخدام برامج الجداول الإلكترونية غير دالة إحصائياً ت(٨٤)=- ٠,٩٣، الدلالة =٠,٣٦>٠,٠٥.

الجدول رقم (١٦). المتوسطات الحاسبية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب في برنامج الجداول الإلكترونية بناء على متغير التصنيف.

التصنيف	التكرار	المتوسط	الانحراف المعياري
طلاب تقليديون	٧١	٨٤,٤٤	١٢,٧٥
طلاب غير تقليديين	١٥	٨٧,٧٣	١١,٢٥

ثالثاً: الفروق بين الطلاب التقليديين وغير التقليديين في الاختبار البعدي في قواعد البيانات.

ويظهر الجدول رقم (١٧) متوسطات الطلاب في الاختبار البعدي في برنامج قاعدة البيانات بناء على

تصنيف الطلاب. ويلاحظ أن الطلاب التقليديين قد أحرزوا درجات أعلى قليلاً (م=٩٢,٦٣) من الطلاب غير التقليديين (م=٩٠,٨) وللتعرف على مدى دلالة تلك الفروق إحصائيا، فقد تم إجراء اختبار «ت» للفروق بين المجموعات المستقلة. وأظهرت نتيجة الاختبار أن الفروق بين الطلاب التقليديين وغير التقليديين في مهارات استخدام برنامج قواعد البيانات غير دالة إحصائياً ت(١٠٠)=- ٠,٩٤، الدلالة =٠,٣٥>٠,٠٥.

ولم تشر الدراسات السابقة إلى نتائج بخصوص الفروقات بين الطلاب التقليديين وغير التقليديين في اكتسابهم لمهارات الحاسب عند التعلم باستخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب.

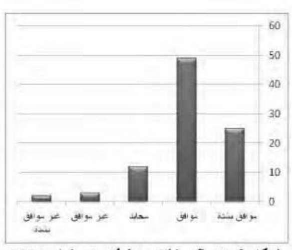
الجدول رقم (١٧). المتوسطات الحاسبية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب في برنامج الجداول الإلكترونية بناء على متغير التصنيف.

التصنيف	التكرار	المتوسط	الانحراف المعياري
طلاب تقليديون	٨٢	٩٢,٦٣	٦,٤٣
طلاب غير تقليديين	٢٠	٩٠,٨٠	١٢,١٣

وقد كان نص السؤال الرابع في هذه الدراسة كما يلي: ما هي آراء الطلاب الذين استخدموا برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب حول مدى مساعدة تلك البرمجيات في تعلمهم لتطبيقات: تحرير النصوص، والجداول الإلكترونية، وقواعد البيانات.

أولاً: آراء الطلاب الذين استخدموا برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب في تعلمهم لبرنامج محرر النصوص.

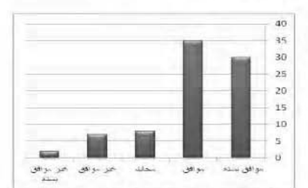
على الرغم من احتواء المجموعة التجريبية لمئة وثلاثة طلاب، إلا أن خمسة منهم لم يكملوا الاستفتاء النهائي الذي وزع في نهاية الفصل الدراسي. لذا فقد تم إجراء التحليل الإجصائي على ٩٨ طالباً. حيث تم إجراء اختبار «ت» للمجموعة الواحدة لتحديد فيما إذا كان متوسط درجات آراء الطلاب تختلف عن ٣ (محايد) وذلك على مقياس «ليكرت» خماسي يتدرج بين ١ (موافق بشدة) إلى ٥ (غير موافق بشدة) مستخدماً العبارة: إن برامج التعليم بمساعدة الحاسب قد ساعدت المتعلمين على تعلم مهارات برنامج تحرير النصوص. وقد أظهر اختبار «ت» أن استجابات الطلاب مختلفة عن (٣) بمتوسط مقداره ٣,٩٨ (إم=٠,٩١)، ت(٩٧)=١٠,٦٨، الدلالة <٠,٠١. مما يدل على أنه كان لبرمجيات التعليم بمساعدة الحاسب أثرٌ إيجابي على تعلم الطلاب لمهارات تحرير النصوص. ويظهر الشكل رقم ٣ توزيع التكرارت لدرجات الآراء وأن الطلاب يوافقون على أن برامج التعليم بمساعدة الحاسب قد ساعدتهم على تعلم مهارات تحرير النصوص.



الشكل رقم (٣). آراء الطلاب حول أن برامج التعليم بمساعدة الحاسب قد ساعدتهم في تعلم برنامج تحرير النصوص

ثانياً: آراء الطلاب الذين استخدموا برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب في تعلمهم لبرنامج الجداول الإلكترونية.

على الرغم من احتواء المجموعة التجريبية سبعة وثمانين طالباً، إلا أن خمسة منهم لم يكملوا الاستفتاء النهائي الذي وزع في نهاية الفصل الدراسي. لذا فقد تم إجراء التحليل الإحصائي على ٨٢ طالباً. حيث تم إجراء اختبار «ت» للمجموعة الواحدة لتحديد فيما إذا كان متوسط درجات آراء الطلاب تختلف عن ٣ (محايد) وذلك على مقياس «ليكرت» خماسي يتدرج بين ١ (موافق بشدة) إلى ٥(غير موافق بشدة) مستخدماً العبارة: إن برامج التعليم بمساعدة الحاسب قد ساعدت المتعلمين على تعلم مهارات برنامج الجداول الإلكترونية. وقد أظهر اختبار «ت» أن استجابات الطلاب مختلفة عن (٣) بمتوسط مقداره ٤،٠٢ (إم=١،٠٢٠،٩١)، ت(٨١)=٩،١١، الدلالة <٠،٠١. مما يدل على أنه كان لبرمجيات التعليم بمساعدة الحاسب أثر إيجابي على تعلم الطلاب لمهارات برامج الجداول الإلكترونية. ويظهر الشكل رقم ٤ توزيع التكرارت لدرجات الآراء وأن الطلاب يوافقون على أن برامج التعليم بمساعدة الحاسب قد ساعدتهم على تعلم مهارات برنامج الجداول الإلكترونية.

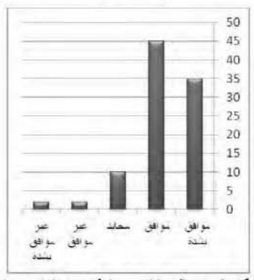


الشكل رقم (٤). آراء الطلاب حول أن برامج التعليم بمساعدة الحاسب قد ساعدتهم في تعلم برنامج الجدول الإلكتروني

ثالثاً: آراء الطلاب الذين استخدموا برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب في تعلمهم لبرنامج قواعد البيانات.

تم إجراء اختبار «ت» للمجموعة الواحدة لتحديد ما إذا كان متوسط درجات آراء الطلاب تختلف عن ٣ (محايد) وذلك على مقياس «ليكرت» خماسي يتدرج بين ١ (موافق بشدة) إلى ٥ (غير موافق بشدة) مستخدما العبارة: إن برامج التعليم بمساعدة الحاسب

قد ساعدت المتعلمين على تعلم مهارات برنامج قواعد البيانات. وقد أظهر اختبار «ت» أن استجابات الطلاب مختلفة عن (٣) بمتوسط مقداره ٤.٠٩ (إم=٠.٩٥)، ت (٩٧)=١١.٣٤، الدلالة <٠.٠١. مما يدل على أنه كان لبرمجيات التعليم بمساعدة الحاسب أثر إيجابي على تعلم الطلاب لمهارات برنامج قواعد البيانات. ويظهر الشكل ٥ توزيع التكرارت لدرجات الآراء، وأن الطلاب يوافقون على أن برامج التعليم بمساعدة الحاسب قد ساعدتهم على تعلم مهارات قواعد البيانات.



الشكل رقم (٥). آراء الطلاب حول أن برامج التعليم بمساعدة الحاسب قد ساعدتهم في تعلم برنامج قاعدة البيانات.

وإجمالاً جاءت نتائج الإجابة عن السؤال الرابع موافقة للنتائج التي خرجت بها العديد من الدراسات السابقة (Oostdam & Otter, 2002; May, 1995) والتي أشارت إلى أن الطلاب بشكل عام قد استفادوا من برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب في تعلم الكثير من المهارات كالقراءة والرياضيات. فقد أشار أفراد العينة في هذه الدراسة إلى أن تلك البرمجيات قد ساعدتهم في تعلم مهارات تحرير النصوص، والجداول الإلكترونية، وقواعد البيانات.

الخاتمة والتوصيات

في كل عام دراسي يزداد عدد الطلبة الدارسين في مقررات تطبيقات الحاسب في مختلف المؤسسات الأكاديمية، ويزداد مع ذلك الطلب على المدرسين المؤهلين في مجال تطبيقات الحاسب. وقد أظهرت هذه الدراسة أن استخدام برمجيات التعلم بمساعدة الحاسب في تدريس تطبيقات الحاسب يزيد من أداء الطلاب في تلك البرمجيات كما يزيد من اتجاهاتهم الإيجابية نحو التعلم باستخدام برمجيات الحاسب. كما أن تلك البرمجيات تخفف من أعباء المعلمين إذ يمضي الطلاب ما يقارب ٣٠٪ من وقت التعلم في استخدام تلك البرمجيات التعليمية. كما أظهرت نتائج هذه الدراسة أن استخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب كمعزز لدور المعلم يكون أكثر فاعلية من استخدام تلك البرمجيات منفردة.

كما أن هذه الدراسة تفتح الباب للباحثين لإجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال باستخدام عينات مختلفة أو برمجيات مختلفة أو تطبيقات حاسب آلي مختلفة، وعليه، وبناء على نتائج هذه الدراسة فإنه يُوصى بما يلي:

١. على البرامج الأكاديمية التي تقدم مقررات في مهارات الحاسب حث المدرسين على استخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب بالإضافة إلى تدريسهم التقليدي لمهارات الحاسب. ووفقاً لنتائج هذه الدراسة ودراسة فانت (Fante, 1995) فإنه على مدرسي مهارات الحاسب تخصيص ما يصل إلى ٣٠٪ من الوقت المخصص لتدريس مهارات الحاسب لاستخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب لدعم استراتيجياتهم التدريسية لأجل تحسين أداء الطلاب.

٢. على معلمي مهارات الحاسب استغلال خصائص الوسائط المتعددة المتوفرة في برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب لأجل تفريد التعليم للطلاب بحيث يتعلم الطالب تبعاً لخبراته السابقة في مجال برمجيات الحاسب، وتبعاً لسرعة تعلمه الخاصة.

٣. نظراً لاختلاف مهارات الحاسب بين الطلاب التقليديين وغير التقليديين، لصالح الطلاب التقليديين، فإنه من المفضل أن يخصص المعلم جزءا من وقت الدرس لكي يتعلم الطلاب غير التقليديين مهارات الحاسب تبعاً لسرعتهم الخاصة في التعلم.

٤. ينبغي نشر نتائج هذه الدراسة بين المعلمين والطلاب الجامعيين ليتعرفوا على فائدة استخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب على اكتسابهم لمهارات الحاسب.

٥. يوصى بإجراء دراسة مماثلة للتعرف على أثر استخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب على مساعدة الطالبات الإناث على اكتساب مهارات الحاسب.

٦. يوصى بإجراء دراسات مماثلة على متعلمين أكبر سناً للتعرف على فاعلية استخدام برمجيات الحاسب التعليمية في تدريس مهارات الحاسب لفئات المتعلمين الأكبر سناً.

٧. تتوفر في الأسواق حزم برامج متعددة لتعليم مهارات الحاسب ذاتها، فمن المفيد إجراء دراسات لمقارنة تأثير تلك البرمجيات المختلفة على اكتساب الطلاب لمهارات الحاسب. كما يوصى بإجراء دراسات لتحليل التصميم التعليمي لتك البرمجيات.

٨. تحوي معظم تطبيقات التعليم بمساعدة الحاسب أنشطة لتقويم أداء الطلاب، فيوصى بإجراء دراسات لتحليل جودة وفاعلية تلك النشاطات التقويمية في قياس أداء الطلاب مقارنة بأساليب التقييم التقليدية.

ملحق رقم (١)

استفتاء مهارات الحاسب

آمل إكمال الفراغات التالية:

١. رقم الشعبة: ____________ ٢. الرقم الجامعي: ____________

٣. العمر:

٤. هل هذه هي المرة الأولى التي تدرس فيها هذا المقرر؟ □ نعم □لا

٥. هل سبق وان أخذت دورة أو مقرراً في مهارات الحاسب؟ □ نعم □لا

٦. هل تمتلك حاسباً آلياً في المنزل؟ □ نعم □لا

بناء على الوصف التالي للعبارات، قيم قدراتك في مجال تطبيقات الحاسب الموضحة أدناه وذلك بوضع دائرة حول الرقم المناسب:

منخفض جداً (١): لا يمكنك القيام بالمهارة، وتحتاج المساعدة لأجل القيام بها.

متوسط (٣): قد أجريت المهمة سابقاً، لكن ربما تحتاج من يذكرك بكيفية أدائها.

مرتفع جداً (٥): أنت خبير في أداء المهمة، ويمكنك مساعدة الآخرين على أدائها.

المهارة	منخفض جدا	منخفض	متوسط	مرتفع	مرتفع جداً
أولاً: مهارات تحرير النصوص (برنامج ميكروسوفت وورد)					
٧. تنسيق المستند (الهوامش، فواصل الصفحات، ترويسة الصفحة)	١	٢	٣	٤	٥
٨. تنسيق الفقرة (تباعد الأسطر، المحاذاة، المسافة البادئة)	١	٢	٣	٤	٥
٩. الجداول (إنشاء، إدراج وحذف الصفوف والأعمدة، تنسيق)	١	٢	٣	٤	٥
١٠. جدولة النص (إضافة وحذف الجدولة، تنسيق الجدولة)	١	٢	٣	٤	٥
١١. الرسومات (إضافة، تغيير الحجم، تغيير الموضع، تنسيق)	١	٢	٣	٤	٥
ثانياً: مهارات الجداول الإلكترونية (برنامج ميكروسوفت إكسل)					
١٢. تنسيق البيانات (المحاذاة، العملة، الفاصلة العشرية)	١	٢	٣	٤	٥
١٣. المعادلات والصيغ الرياضية	١	٢	٣	٤	٥
١٤. القوائم (فرز، الفلترة، المجاميع الجزئية)	١	٢	٣	٤	٥
١٥. الرسوم البيانية (إنشاء، تغيير الحجم والموضوع)	١	٢	٣	٤	٥
ثالثاً: مهارات قواعد البيانات (برنامج مايكروسوفت آكسس)					
١٦. الجداول (إنشاء، تحرير، المفتاح الرئيسي، قناع الإدخال)	١	٢	٣	٤	٥
١٧. العلاقات.	١	٢	٣	٤	٥
١٨. التقارير والنماذج (التصميم والتعديل)	١	٢	٣	٤	٥
١٩. الاستعلام (اختيار وتحرير المعايير)	١	٢	٣	٤	٥
٢٠. استيراد البيانات من أكسل إلى آكسس	١	٢	٣	٤	٥

ملحق رقم (٢)

استفتاء تقويم التدريب باستخدام برنامج الحاسب الآلي

آمل أن تقدم إفادتك الصريحة عن كل من العبارات التالية:

رقم الشعبة: ______________ الرقم الجامعي: ______________

العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
١. قرأت بتمعن المعلومات التي يقدمها البرنامج التعليمي.					
٢. ساعدني برنامج تعليم وورد على إكمال مهام تحرير النصوص.					
٣. ساعدني برنامج تعليم إكسل على إكمال مهام الجدول الإلكتروني.					
٣. ساعدني برنامج تعليم آكسس على إكمال مهام قواعد البيانات.					
٤. استخدام البرامج التعليمية ساعدني في الاستعداد للاختبار.					

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

خطـــوة خطـــوة. Microsoft Office System.

ميكروسوفت أوفيس خطوة خطوة. بيروت: الدار العربية للعلوم ناشرون، ٢٠٠٧م.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Bitter, G. & Pierson, M. *Using Technology in the Classroom*. Boston: Allyn & Bacon. (2002).

Taylor, R. P. Introduction. In R. P. Taylor (Ed.), *The computer in school: Tutor, tool, tutee* (pp. 1-10). New York: Teachers College Press. (1980).

Forcier, R. C., & Descy, D. E. *The computer as an Educational Tool*. New Jersey: Prentice Hall. (2002).

Sharp, V. *Computer Education for Teachers: Integrating Technology into Classroom Teaching*. New York: McGraw Hill. (2002).

Mulbery, K. «Effectiveness of computer-assisted instruction compared to traditional instruction in a basic computer proficiency course at the collegiate level.» Unpublished doctoral dissertation. Utah State University, UMI # 3246346. (2006).

Adams, T. & Kandt, G. «Computer assisted instruction versus lecture methods in teaching the rules of gulf». Physical Educator, 48(3), (1991). 1446-151.

Bayraktar, S. «A meta-analysis of the effectiveness of computer-assisted instruction in science education.» Journal of research on technology in education, 32(2), (2001). 173-188.

Blok, H., Oostdam, R., & Otter, M. «Computer Assisted instruction in support of beginning reading instruction: A review.» Review of educational research, 72(1), (2002). 101-130.

Christmann, E., & Badgett, J. «A meta-analytic comparison of the effects of computer assisted-instruction within differing subject areas: A statistical deduction.» Journal of educational computing research, 16(3), (2003). 281-296.

Fante, C. «Effects of computer assisted-instruction on developmental English instruction at a community college.» Dissertation abstract international. [UMI No. AAT 9618691]. (1995).

Fletcher-Flinn, C., & Gravatt, B. «The efficacy of computer assisted instruction (CAI): A meta-analysis. Journal of Educational computing research,» 12(3), (1995). 219-242.

Hsu, Y. «The effectiveness of computer assisted instruction: A meta-analysis. Unpublished doctoral dissertation,» Dissertation abstract international. [UMI No. AAT 3089963] (2003).

Khalili, A., & Shashaani, L. «The effectiveness of computer applications. A meta-analysis». Journal of research in computing in education, 27(1), (1994). 48-62.

Lee, J. «Effectiveness of computer based simulation: a meta-analysis.» International Journal of instructional media, 26(1), (1999). 71-86.

Liao, Y. «Effects of computer-assisted instruction on cognitive outcomes: A meta-analysis. Journal of research on computing en education,» 24(3), (1992). 367-380.

May, G. «The use of computer-assisted instruction in non-traditional classroom environments in higher education. Doctoral Dissertation,» Dissertation abstracts international. [UMI No. AAT 9604376]. (1995).

Rutherford, D., & Lloyd, W. «Assessing computer-aided instruction strategy in a world geography course. Journal of

geography in higher education,» 25(3), (2001). 341-455.

Soe, K., Koki, S., & Chang, J. «Effect of computer-assisted instruction (CAI) on reading achievement: A meta-analysis.» [ERIC No. ED443079]. (2000).

Tsai, S., Tsai, w., Chai, S., Sung, W., Doong, J., & Fung, C. «Evaluation of computer – assisted multimedia instruction in intravenous injection.» International journal of nursing studies, 41(2), (2004). 191-198.

Watkins, G. «Effect of CD-ROM instruction on achievement and attitudes.» Unpublished doctoral dissertation, Dissertation abstract international, [UMI No. AAT 9266398]. (1996).

Yaakub, M., & Finch, C.«Effectiveness of computer-assisted instruction in technical education: A meta-analysis.» Workforce education forum, 28(2), (2001). 1-5.

The Effect of Computer Assisted Instruction (CAI) on Students' Computer Application Achievement

Riyadh al Hassan
Assistant Professor, Department of Curriculum and Instruction,
College of Education, King Saud University
E – mail: alhassan@ksu.edu.sa
Al Riyadh , Kingdom of Saudi Arabia, p.o box: 92782, Postal Code:11663
(Received 25/5/1432H; accepted for publication 4/1/1433H.)

Keywords: Computer Applications, Computer Assisted Instruction, Higher Education.
Abstract: A review of literature showed a lack of research on the effect of CAI on students' acquisition of computer application skills. Therefore, the purpose of this study was to examine The effect of Computer Assisted Instruction (CAI) on students' computer application achievement compared to traditional teaching methods. The study also compared students' achievement based upon their previous computer experience, and it also examined students' perceptions about the effectiveness of CAI in teaching computer skills.
The study utilized a quasi-experimental methodology. Five sections of a Computer Education course containing 119 students were taught computer skills using traditional methods of teaching during the first semester. Five other sections containing 115 students were taught the same content using CAI during the second semester. The total sample size was 234 students.
Findings from this study showed that students in the CAI groups achieved significantly higher mean scores in all computer applications than those in the traditional teaching groups. Moreover, students indicated that they were satisfied with learning computer applications through CAI. The study concluded with recommendations to improve the use of CAI in teaching computer application skills.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٤)، ص ص١٤٨٧-١٥١٨ ، الرياض (٢٠١٢م/١٤٣٣هـ)

أثر برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن

*** محمد سلامة بخيت؛ ** إبراهيم القاعود**

** مدرب رائد بشركة الكادر العربي لتطوير وتحديث التعليم*

عمان، المملكة الأردنية الهاشمية، ص.ب ٢٥٩٥ ، الرمز ١١٨٢١

E – mail: Mohammad.hawari@yahoo.com

*** أستاذ بقسم المناهج والتدريس، كلية التربية، جامعة اليرموك*

اربد، المملكة الأردنية الهاشمية، ص.ب ٥٦٦ ، الرمز ٢١١٦٣

E – mail: qaoud@yu.edu.jo

(قدم للنشر في ١٤٣١/١١/٢٣هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣٣/٢/٢٧هـ)

الكلمات المفتاحية: البرنامج التدريبي، البحث الإجرائي، معلمو الدراسات الاجتماعية.

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي لتنمية مهارات البحث الإجرائي لدى عينة من معلمي الدراسات الاجتماعية في مديرية تربية إربد الأولى، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٥) معلماً من معلمي الدراسات الاجتماعية، تم اختيارهم بأسلوب التعيين القصدي. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير اختبار يكشف عن مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بمهارات البحث الإجرائي تكوّن من (٥٠) فقرة، وفي ضوء نتائج الاختبار تم بناء البرنامج التدريبي، ولقياس مدى تمكن معلمي الدراسات الاجتماعية من مهارات البحث الإجرائي طور اختبار مقالي مفتوح الإجابة، وكشفت الدراسة أنَّ (١٠٠٪) من فقرات اختبار مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بالبحث الإجرائي ومهاراته؛ قد كانت دون مستوى الإتقان، الأمر الذي أوجب تضمين كافة فقرات الاختبار في بناء البرنامج التدريبي المقترح القائم على مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية. كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق جوهري عند مستوى الدلالة α = ٠,٠٥ بين المتوسطين الحسابيين الخاصين بمدى المعرفة بالبحث الإجرائي ومهاراته قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي مقارنة بالتطبيق القبلي. وقد أوصت الدراسة بدعوة الجهات المعنية ممثلة بوزارة التربية والتعليم والمعلمين والمؤسسات الأكاديمية إلى ضرورة تبني البرنامج التدريبي المقترح القائم على مهارات البحث الإجرائي.

مقدمة الدراسة وأدبها

تتطلب التربية الحديثة معلماً قادراً على استيعاب منجزات الثورة العلمية والتكنولوجية التي تعتمد على المعارف العلمية الدقيقة، واستخدامها، وتنظيمها تنظيماً جيداً، كما أنَّ التغيُّر المتسارع الذي يشمل جميع المؤسسات التربوية المختلفة يحتاج إلى معلم ذي تفكير علمي منظم، فمثل هذه الأوضاع لا يناسبها معلم تقليدي ؛ لأنَّ الوضع الجديد سوف يتجاوز حدود نقل المعارف وتلقينها وتكرارها إلى تنظيم المعارف ومعرفة كيفية استخدامها، وهذا يتطلب معلماً قادراً على إنتاج معارف جديدة تساعد التلاميذ على اتخاذ القرارات وتُهيِّئهُم للأدوار المستقبلية.

ومما يجدر ذكره في هذا المجال أنَّ العمل البحثي يُعَدُّ من أهم أدوار المعلم الحديثة، ويشير بارسونز وبراون (٢٠٠٥، ٢٠) في هذا الصدد إلى أنه حتى يكون المعلم عنصراً فعالاً ومؤثراً يتوجب عليه أن يكون شريكاً فاعلاً داخل الصف، ومراقباً لعملية التعلم ومفسِّراً للمعلومات المتوفرة في بيئة الصف، مستخدماً تلك المعلومات قاعدةً للتخطيط واتخاذ القرارات، كما تساعده الملاحظات وعملية جمع البيانات في تحويله من متأمل إلى باحث إجرائي.

ولذلك لا بُدَّ من السعي الدائم لجعل المعلم مؤهلاً ومتمتعاً بأعلى درجة من الكفاية ليتمكن من أداء دوره البحثي، لا أن يكون متلقياً ومنفذاً لنتائج البحوث والدراسات التي تُنَفَّذْ بعيداً عن الميدان، ولعلَّ هذا ما أدى إلى بروز أزمة الثقة بين المعلمين في الميدان وبين الباحثين التربويين، حيث يرى الباحثون التربويون أنَّ المعلمين أقل قدرة على تحديد مشكلات البحوث بدقة كما أنهم يفتقدون إلى المهارات البحثية ؛ التي يمتلكها الباحثون، وأنَّ دورهم لا يعدو أن يكون مادة أو موضوع البحث التربوي، وهذا ما ينفيه المعلمون تماماً، فهم أقدر من غيرهم على اقتراح موضوعات البحوث من وجهة نظرهم لكونهم يقضون وقتاً أطول في الميدان، ويعرفون الاحتياجات التي يصعب على من يأتون من خارج المدرسة أن يعرفوها بدقة، وأن المعلمين ينظرون إلى البحوث التي يُنَفِّذُها الباحثون على أنها بعيدة عن الواقع التربوي، وغالبا ما تكون موجهة نحو تقييم الممارسات التربوية دون تقديم البدائل لهذه الممارسات، ولذلك كانت الحاجة ملحة لأن يقوم الممارسون (المعلمون) بالبحوث التربوية لأنهم الأقرب للواقع التربوي، والأقدر على مواجهة المشكلات التي تعترضهم في ممارستهم للعملية التعليمية (مدبولي، ٢٠٠٢).

وتحدد أهم الأسباب التي أدت إلى ظهور الفجوة بين نتائج البحث التربوي وتطبيقاته الميدانية، على النحو الآتي (الثبيتي، ١٩٩٨):

١ — الأبحاث التربوية غير مقنعة بما فيه الكفاية ؛ نظراً لتدني كفاءتها في إقناع العاملين في الميدان.

٢ — عدم صلة البحث التربوي بالمشكلات التعليمية والتربوية الملحة، ففي كثير من الأحيان يكون

لدى المعلم بعض المشكلات التي يرغب في حلها بصورة واقعية وسريعة بعيداً عن أجواء البحث المصطنعة ؛ لأنه كلما كانت الحلول واقعية اتفقت مع ظروف البيئة المدرسية، بينما نجد الباحث التربوي في الغالب يفكر في قضايا ومشكلات لا صلة لها بما يدور داخل الغرف الصفية.

٣ – عدم تقبل المعلمين لنتائج البحث التربوي في ميدان عملهم ؛ لأنها قد تتعارض مع معتقداتهم وقيمهم.

وقد فسَّر سمو الأمير الحسن بن طلال في كلمته التي ألقاها في مؤتمر «البحث التربوي إلى أين؟» (١٩٩٨، ٦) أنَّ «الفجوة بين واقع البحث التربوي من ناحية وبين دوره المأمول من ناحية أخرى سببها ضعف الثقة، والاتهامات القائمة بين الباحثين الذين يتصرفون بثقة كبيرة إلى درجة تمنعهم من مجرد الشك بسلامة إجراءات بحوثهم وصلاحيتها، وبين المعلمين المتهمين بإهمال نتائج البحوث، والذين يبدو أنَّ قناعاتهم بجدوى نتائج البحوث أو بأساليب البحث في إصلاح النظم التربوية لم تتشكل بعد بسبب ضعف البحوث أو ضعف العلاقة بين مضامينها ومشكلات النظم التربوية الجوهرية».

ولا بد من الإشارة إلى أنَّ مادة البحث التربوي التي تقدم ضمن برامج كليات التربية لم تحقق أهدافها الأساسية في تدريب معلم المستقبل على إجراء أبحاث ميدانية موقفية للمساهمة في حل المشكلات التعليمية التي تواجهه في حجرة الدراسة ؛ لأنه ما زال يُنْظَرُ إلى البحث على أنه مادة تدريس للطلاب من الناحية النظرية فقط، ولم تنجح في تدريبهم على مهارات البحث ؛ ولهذا من الضروري تدريب المعلم على مهارات البحث الإجرائي ليتمكن من حل المشكلات التعليمية والتربوية التي تواجهه على اعتبار أنَّ المدرسة هي المختبر الحقيقي للتربية، ولا يكون إعداد المعلم كاملاً ما لم يكتسب الكفايات المتعلقة بإعداد البحوث الإجرائية (شتات، ١٩٩٥).

إن مما يؤدي إلى تقوية الصلة بين البحث التربوي والقرار التربوي تدريب المعلمين على التفكير العلمي وعلى البحوث الإجرائية والعمل على إدخالها إلى المدرسة، والانتقال بالمعلمين إلى أن يكونوا باحثين، ويتفق بارسونز وبراون (٢٠٠٥)، مع ما ذهب إليه الشيخ (١٩٩٨) في أنَّ البحث الإجرائي يعد أحد حلول تلك المشكلة، لأنه يسمح للممارسين أن يقوموا بأنفسهم بإجراء هذا البحث ويحاولوا استخدام البحث كطريقة لتحديد ما يقومون به من ممارسات تربوية، واتخاذ القرارات المناسبة بغية تحسينها.

عُـرِّفَ البحث الإجرائي بتعريفات عديدة، حيث عَرَّفه كورت لوين المشار إليه في ماسترز (Masters, 2000, 5) على أنه «أحداث تعمل في خطوات ذات طابع حلزوني كل منها يتكون من: تخطيط – أداء – تقويم نتيجة الأداء»، ويُعَرفه جونسون (Johnson, 1993, 25) على أنه «استقصاء

مدروس موجَّه نحو حل مشكلة ما، ويمكن أن يقوم به فرد أو مجموعة من الأفراد، ويتسم هذا النوع من البحوث بحلقات حلزونية كل حلقة منها تتضمن: تحديد المشكلة – جمع البيانات بشكل منظَّم – تفكُّر – تحليل – اتِّخاذ فعل في ضوء البيانات – وفي النهاية إعادة تعريف المشكلة». ويُعَرَّفُ أيضا على أنه دراسة يقوم من خلالها المعلمون بدراسة ممارساتهم لحل المشكلات العملية اليومية التي تواجههم في عملهم بهدف تحسين التدريس من خلال التقييم لممارساتهم التربوية (Johnson & Christensen, 2004, 594). وعُرِّفَ كذلك بأنه: «عملية تسمح للمعلمين التفكر في ممارساتهم الخاصة، كما تتيح لهم مراقبة تعلم الطالب» (Hewitt & Little, 2005, 9)، ويُعَرِّفه ساقور (Sagor, 2000, 5): «بعملية لولبية تتكون من ثلاث خطوات رئيسة هي: التخطيط، والقيام بإجراء، والبحث عن الحقائق حول الإجراء الذي تم القيام به»، واتفق كرافت (Kraft, 2002, 176) في تعريفه للبحث الإجرائي مع ماكنيف (McNiff, 1993, 20) «بأنه نوع من الاستقصاء الذي يقوم به المشاركون في البحث في مواقف اجتماعية بهدف تحسين ممارساتهم التدريسية وفهمها، والمواقف التي ينفذوا فيها ممارساتهم التدريسية».

من خلال التعريفات السابقة يمكن القول إنَّ البحث الإجرائي شكل غير تقليدي من البحوث؛ لما له من خصائص مميزة، ولعل من أهم ما يميز البحوث الإجرائية أنها تقوم على التأمل الذاتي في الممارسات التعليمية من قبل الممارس نفسه لتحقيق فهم أفضل للعملية التعليمية، وإحداث التغير المنشود. (Schon, 1983)

يذكر توفيق (١٩٨٥) أنَّ ما يميز البحث الإجرائي عن غيره من البحوث أنه يشترط أن يكون الباحث هو نفسه الشخص الذي يستخدم نتائج البحث في تطوير عمله وزيادة فاعليته، وهذا ما أكد عليه سترنجر (Stringer, 2007, 16) من أنَّ البحث الإجرائي يقوم على فكرة المعلم الباحث الذي يعمل في بيئة مليئة بالمشكلات، ويكون هدفه فحص الواقع الذي يعمل فيه سعياً نحو فهمه وتحسين ممارساته، ويذكر ماكميلون وايرن (McMillan & Wergin, 1998) أنَّ البحث الإجرائي موجَّه لاتِّخاذ قرار بشأن مشكلة خاصة، ولا يهدف إلى تعميم النتائج، إنَّ ما يميز البحث الإجرائي عن غيره من البحوث التقليدية بأنه يستخدم عملية جمع للبيانات وتحليلها ذات العلاقة بالممارسات المهنية بسهولة تامة، بينما البحث التقليدي تكون عمليات جمع البيانات وفحصها معقَّدة (Wallace, 1998).

انطلاقاً من الدور المحوري الذي يتمتع به معلم الدراسات الاجتماعية في أي نظام تربوي، وإيماناً بأهمية التأثير الذي يحدثه على نوعية التعليم ومستواه، لذلك فهو معني بشكل كبير بصقل شخصية الطالب وإكسابه جملة من القيم والاتجاهات التي تعمل على تعميق الانتماء الوطني وتوثيق العلاقات الاجتماعية بين الأفراد، حيث يشير أبو حلو، وآخرون (١٩٩٤)

إلى أنَّ معلمي الدراسات الاجتماعية يجب أن يمتلكوا الكفايات الخاصة في مجال التفكير والبحث؛ التي تتفق وطبيعة الدراسات الاجتماعية. كما عبر الإبراهيم (٢٠٠٣، ٣٠) عن مدى حاجة معلم الدراسات الاجتماعية إلى امتلاك القدرة والكفاية البحثية، ليكون قادراً على التطور الذاتي، والمساهمة في تحسين مستوى ومكانة الدراسات الاجتماعية، فالبحث الإجرائي يُبقي معلم الدراسات الاجتماعية في حالة إعداد وتدريب مستمر، وملاحظة التطورات الجديدة في الميدان التربوي، وأن يكون قادراً على التميز بين بحث وآخر من الناحية العملية، فهو بذلك سيمتلك اتجاهاً نقدياً نحو كل جديد في التربية، مما يثير لديه اهتماماً وتساؤلاً عن مدى كفاية ما يقوم به من ممارسات تربوية (سعادة، ١٩٩٦).

وبناء عليه؛ فإنَّ استخدام البحث الإجرائي سيعطي لمعلم الدراسات الاجتماعية الفرصة للمشاركة في النقاش مع الزملاء من المعلمين وخاصة أصحاب الخبرة منهم، وهذا سوف يتحول إلى تجربة شخصية لكل واحد منهم في دعم التفكير الذاتي وتحسين مهارات التعليم، ويمكن كذلك أن يقود إلى تحديد مشترك للأهداف لتحقيق النمو المهني المستمر. ويعد تدريب معلم الدراسات الاجتماعية وتأهيله من أهم الأمور التي يحتاج إليها في البحوث الإجرائية، إذ إنَّ تنفيذ البحوث الإجرائية يعتمد بصورة أساسية على تدريب المعلمين وتأهيلهم، ولذلك يجب أن تُعطى الفرصة لمعلمي الدراسات الاجتماعية لتطبيق طرق البحث الإجرائي لما له من أهمية كبرى في تحقيق النمو المهني المستمر لهم (Ross, 1986). وكما يرى مرعي، وبلقيس (١٩٨٢) أنَّ برامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعية يجب أن تُكسبهم القدرة على جمع المعلومات وتقويمها واستخدام الوقت وتحليل المشكلات الاجتماعية، ويشير الخريشه، والصفدي (٢٠٠١) إلى أنَّ أهم الكفايات التي يحتاجها معلمو الدراسات الاجتماعية هي: المعرفة المتعلقة بفروع الدراسات الاجتماعية ومناهج البحث فيها، وأنَّ تدريب معلمي الدراسات الاجتماعية وتعريفهم مهارات البحث يُعَدُّ من أهم الكفايات التي تُسهم في تعلم الطلبة القادرين على أخذ أدوارهم الاجتماعية المختلفة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

على الرغم من الأهمية التي يتمتع بها البحث الإجرائي في تطوير عمليتي التعليم والتعلُّم، ومساعدة المعلمين على قياس مدى فاعلية أساليبهم التدريسية، إلاَّ أنَّ تطبيقه في الميدان ما زال دون المستوى المطلوب تربوياً، كما يبدو أنَّ ثقافة إجراء مثل هذا النوع من البحوث تكاد تكون معدومة محلياً وعربياً، ومن ثم فإنَّ الكتابات التي تتناول البحث الإجرائي محدودة للغاية إن وجدت. ومما يؤيد ذلك أنه وبالرغم من أنَّ الاهتمام كان مُنْصَّباً على البحوث الإجرائية إلاَّ أنَّ المؤلفات

العلمية والبرامج التدريبية التي تزوِّد المعلمين بنماذج مفيدة لهذا النوع من البحوث ما تزال غائبة بشكل ملحوظ (Smith & Lytle, 1990).

واستجابة للمستجدات الحديثة في التربية فقد عقدت وزارة التربية والتعليم في الأردن مؤتمر المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً (٢٠٠٦)، وقد تمَّ اعتماد البحث الإجرائي كمعيار من معايير التطوير الذاتي للمعلم، إلاَّ أنَّ وزارة التربية لم تُقدِّم تصوّراً أو تُصَمِّمْ برنامجاً لتدريب المعلمين على مهارات البحث الإجرائي، ولتحقيق الهدف من الدراسة فإنها ستجيب عن الأسئلة الآتية:

١ — ما مدى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بالبحث الإجرائي ومهاراته؟

٢ — ما مكونات البرنامج التدريبي المقترَح لتنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية؟

٣ — ما أثر برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرُّف على مدى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات البحث الإجرائي، وتقدير احتياجاتهم التدريبية، وبناء برنامج تدريبي لتنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية، والكشف عن أثر البرنامج التدريبي في تنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية هذه الدراسة من طبيعة الموضوع الذي تبحثه، إذ إنَّها تتناول أثر برنامج تدريبي لتنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية، وانطلاقاً من أهمية البحوث الإجرائية في تحقيق النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية، واعتبار تنفيذهم للبحوث الإجرائية جزءا من ممارساتهم التربوية وأمراً مهما وضروريا لتحقيق النمو المهني لهم الأمر الذي ينعكس على تطوير المجتمع المدرسي ككل، وليتمكن المعلم من تحقيق الأهداف التربوية من تنفيذه للبحوث الإجرائية يجب إعداده وتدريبه ليكون مواكباً للمستجدات والتغيرات العلمية. وتتجلى هذه الأهمية في محاولة الدراسة الحالية أن:

- تواكب توجهات وخطط وزارة التربية والتعليم المستقبلية.
- تقدم رصداً للأدب التربوي حول البحث الإجرائي لمعلمي الدراسات الاجتماعية.
- تكشف مدى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات البحث الإجرائي.
- تقترح برنامجاً علمياً لتدريب معلمي الدراسات الاجتماعية على مهارات البحث الإجرائي.
- يستفيد منها القائمون على المناهج، والإشراف، والتدريب في المجال التربوي عامةً، وفي وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية خاصةً.

محددات الدراسة:

- اقتصرت هذه الدراسة على عينة الدراسة ومجتمعها من معلمي الدراسات الاجتماعية في مديرية تربية إربد الأولى للعام الدراسي ٢٠٠٨ – ٢٠٠٩.
- تتوقف نتائج الدراسة جزئياً على درجة ثبات الأداة وصدقها.

التعريفات الإجرائية:

وردت في هذه الدراسة مصطلحات يمكن تعريفها إجرائياً على النحو الآتي:

البرنامج التدريبي:

– هو «تنظيم منطقي لمجموعة من المعارف والمهارات والمهام، التي تشكل في مجموعها الكفايات التعليمية اللازمة للمعلم المتدرب للقيام بأدواره التعليمية» هاشم (١٩٩٢، ١١).

– يعرفه الباحثان: برنامج مصمم من قبل الباحث لتنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في ضوء مواقف تدريبية تتكون من أسئلة التقويم الذاتي، وعدد من التدريبات والأنشطة، باستخدام أساليب تدريبية متمثلة بأسلوب النقاش والحوار الجماعي، وأسلوب المحاضرة، وأسلوب العمل في مجموعات، وأسلوب التلخيص، يتم في كل جلسة تناول مهارة من مهارات البحث الإجرائي (مهارة تحديد المشكلة البحثية وصوغها، ومهارة صياغة الفرضية البحثية، ومهارة تصميم خطة إجرائية، ومهارة جمع البيانات، ومهارة تحليل البيانات، ومهارة استخلاص النتائج).

معلمو الدراسات الاجتماعية:

هم المعلمون الذين يدرسون التربية الاجتماعية والوطنية، والتاريخ، والجغرافية في المدارس الحكومية في تربية إربد الأولى للعام الدراسي ٢٠٠٨ – ٢٠٠٩.

البحث الإجرائي:

دراسة يقوم من خلالها المعلمون بدراسة ممارساتهم لحل المشكلات العملية اليومية التي تواجههم في عملهم بهدف تحسين التدريس من خلال التقييم لممارساتهم التربوية (Johnson & Christensen, 2004, 594).

– يعرفه الباحثان: عملية منظّمة تقوم على التفكير والتأمُّل الذاتي في الممارسات التربوية من قِبل المعلمين لحل المشكلات التي تواجههم في العملية التعليمية، ومعرفة نتائج أنشطتهم التي تهدف إلى تطوير استراتيجيات موجهة لتحسين تلك الممارسات باستخدام أساليب بحثية.

مهارات البحث الإجرائي:

هي قدرة معلمي الدراسات الاجتماعية على إجراء البحث الإجرائي بسرعة ودقة وإتقان من خلال ممارسة مهارة تحديد مشكلة البحث وصياغتها، ومهارة صوغ فرضيات العمل اللازمة لحل المشكلة، ومهارة تصميم خطة إجرائية، ومهارة جمع المعلومات، ومهارة تحليل البيانات، ومهارة استخلاص النتائج، وتقاس مهارات البحث الإجرائي في هذه الدراسة

بالعلامة التي يحصل عليها المعلم في اختبار مهارات البحث الإجرائي.

الدرجة الكلية لمستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بمهارات البحث الإجرائي:

هي العلامة الكلية الخاصة باختبار مستوى المعرفة مقاسة بمجموع ما أجاب عليه معلمو الدراسات الاجتماعية من إجابات صحيحة على كل فقرة من فقرات اختبار مستوى المعرفة.

الدرجات الفرعية لمستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بمهارات البحث الإجرائي:

هي العلامات الفرعية الخاصة بمهارات البحث الإجرائي في اختبار مستوى المعرفة مقاسة بمجموع ما أجاب عليه معلمو الدراسات الاجتماعية من إجابات صحيحة على كل فقرة من فقرات كل مهارة من مهارات البحث الإجرائي.

الدراسات السابقة

في مراجعة واسعة ومتفحصة للدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع مهارات البحث الإجرائي، تبين أن هذه الدراسات قليلة. فقد اهتمت معظم الدراسات بتنمية مهارات البحث الإجرائي لدى المعلمين، ومن هذه الدراسات:

– دراسة كيتنغ، ورفاقه (Keating, et al, 1998) هدفت الدراسة إلى تدريب المعلمين قبل الخدمة على نماذج البحث الإجرائي التعاوني، وتكوَّنت عينة الدراسة من (١٦٤) طالباً من جامعة سان ماركوس في ولاية كاليفورنيا، وقد خرجت الدراسة بعدد من النتائج أهمها: تطوير مهارات البحث الإجرائي لمعلمي ما قبل الخدمة، تطبيق استراتيجيات البحث الإجرائي لدى المعلمين وتشجيع طلابهم على ذلك، وفي نهاية الدراسة تساءلَ الباحثون: هل سيستمر الخريجون بممارسة تنفيذ البحث الإجرائي عندما يدخلون حقل التعليم؟.

– دراسة كونغ ساك ورفاقه (Kongsak, et al, 1999) هدفت الدراسة إلى تطوير مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي المرحلة الأساسية في منطقة كون كين. وللكشف عن مستوى معرفة المشاركين تمَّ استخدام اختبار لتقييم معرفة المشاركين بمهارات البحث الإجرائي، ومن خلال نتائج الاختبار تمَّ بناء برنامج تدريبي قائم على مهارات البحث الإجرائي استُخدمت فيه أساليب تدريبية متنوعة مثل: المحاضرة، وعمل المجموعات، والمناقشة، وتكوَّنت عينة الدراسة من (٢٧) معلماً، منهم (٨) ذكور، و(١٩) أنثى، تراوحت أعمارهم ما بين (٢٨ – ٥٦) يعملون في (٨) مدارس في نفس المنطقة، كما تكونت عينة الدراسة من (٧) محاضرين، و(٢) طلاب دراسات عليا. فأشارت النتائج إلى أنَّ هناك تحسيناً وتغييراً في معرفة وقدرة المشاركين في إجراء البحث الإجرائي. كما أشارت النتائج إلى أثر البرنامج في تطوير المعلمين احترامهم لذاتهم وقدرتهم على العمل التعاوني.

– دراسة مدارس ولاية يوتا العامة (2000 Utah,): هدفت هذه الدراسة إلى تدريب المعلمين العاملين في هذه المدارس على كيفية إجراء البحوث الإجرائية، ولتحقيق هدف الدراسة تمَّ بناء برنامج تدريبي قائم على مهارات البحث الإجرائي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٧) معلماً يُمَثِّلون (١٩) مدرسة، وقد كان من نتائج الدراسة: إنَّ أفراد العينة أشاروا إلى أنهم تعلّموا كيف يَجْرون المقابلات ويطوِّرون الاستبانات، كما أنهم تعلّموا كيف يقومون بجمع وتحليل البيانات النوعيّة والكميّة، وكيف يقومون بكتابة تقرير البحث الإجرائي.

– دراسة رَسِل (Russell, 2002): هدفت إلى تزويد معلمي ما قبل الخدمة ببرنامج تدريبي في البحث الإجرائي في كلية التربية في جامعة الملكة كنغستون في أونتاريو، وتكوَّنت عينة الدراسة من (٢٦) طالبا معلما تمَّ تدريبهم على طرق البحث الإجرائي، وقد قدَّم عدد من المشاركين تعليقات حول الفائدة التي جنوها من اشتراكهم في البرنامج التدريبي؛ فيقول أحدهم: «أُحِسُّ أنَّ مشروع البحث الإجرائي كان أحد أفضل المشاريع التي عَمِلْتُها، حيث إنَّ هذا المشروع أجبرني أن أكتب أفكاري على الورق»، ويقول آخر: «لقد ساعدني هذا البرنامج بالتركيز على المشاكل التي تواجهني وأن أعمل على حلها»، ويضيف آخر: «أطالِبُ جميع المعلمين الذين يبحثون عن التطور المهني أن يمارسوا البحث الإجرائي بشكل يومي».

– دراسة كرستنسون ورفاقها (Christenson, et al, 2002): هدفت إلى وصف مشروع البحث الإجرائي، واعتباره كمثال على الطريقة العلمية لكتابة البحوث الإجرائية، وتكوَّنت عينة الدراسة من ثمانية طلاب من طلبة الدكتوراه، وأستاذ دكتور مدرِّس لمادة البحث الإجرائي. وكشفت نتائج الدراسة أنَّ البحث الإجرائي ساعد طلبة الدكتوراه في فَهْمِ ممارساتهم التعليمية، وكذلك فَهْم طلابهم بشكل أكبر، وكذلك ساعدتهم على تعريف طلابهم بالبحث الإجرائي.

– دراسة كونغ ساك وبيروث (Kongsak & Phairoth, 2004) هدفت إلى تدريب معلمي ما قبل الخدمة على مهارات البحث الإجرائي، وتكوَّنت عينة الدراسة من (١٠٧) طالب في السنة الرابعة منهم (٣٩) ذكراً، و(٦٨) أنثى، كما تكوَّنت العينة من (١٨) محاضراً في قسم التعليم الثانوي في كلية التربية منهم (١٠) ذكور، و(٨) إناث، وقد ركَّز البرنامج على مبادئ ومهارات البحث الإجرائي، ولتحقيق هدف الدراسة تمَّ استخدام أدوات متعددة في عملية التدريب، مثل: المقابلة، والاستفتاءات، والكتابات التأملية، وصور كانت تُستعمل لجمع البيانات، قد أشارت نتائج الدراسة إلى تنمية مهارات البحث الإجرائي لدى المشاركين خاصةً في تعريف المشكلة، وتحليل البيانات، وتفسير النتائج، وكتابة التقرير.

– دراسة أتاي (Atay, 2006): هدفت إلى تطوير قدرة المعلمين على تنفيذ البحوث الإجرائية من خلال

برنامج تدريبي قُدِّمَ للمعلمين قبل الخدمة وأثناءها في تركيا، وتكونت عينة الدراسة من (١٢) معلماً منهم (٦) أثناء الخدمة (٥) منهم إناث وذكر واحد، ومتوسط أعمارهم (٢٩) سنة، وتراوحت خبرتهم ما بين ٤ — ٥ سنوات، أما معلمو ما قبل الخدمة فكان عددهم (٦) منهم (٤) إناث وذكران اثنان، ومتوسط أعمارهم (٢١) سنة، وكانوا في السنة الرابعة في الجامعة، واختيروا على أساس أنهم تقدموا بطلب الحصول على وظيفة في مدرسة الجامعة. كشفت نتائج الدراسة عن تغير في تصورات المعلمين حول البحث الإجرائي، حيث أصبح لهم معرفة نظرية وعملية عن البحث الإجرائي، كما كان تأثير البرنامج إيجابياً على تطوير مهاراتهم في استخدام البحث الإجرائي، حيث أصبح المعلمون يعرفون كيف يجمعون ويحللون البيانات، وكيف يُقيِّمون ممارساتهم في ضوء النظريات.

— دراسة هيئة التعليم بدولة قطر (٢٠٠٨):

هدفت الدراسة إلى تدريب المعلمين في تخصصات مختلفة (اللغة الإنجليزية، والرياضيات، والعلوم، والدراسات الاجتماعية، والتربية الإسلامية) على استراتيجيات تطوير المهارات الأساسية لعمل الأبحاث الإجرائية، وقد شارك في هذه الدراسة (٢٠٠) معلم من (٦) مدارس، وتكون البرنامج من (١٢) درسا وُجِّهَت للمتدربين لِتَعَلُّم أنواعٍ مختلفة من الأبحاث الإجرائية، وكشفت نتائج الدراسة عن تطوُّرِ مهارات المعلمين في كيفية تشكيل السؤال البحثي، وكيفية جمع وتحليل البيانات، وكيفية تقديم تقرير البحث.

— دراسة مؤسسة (WikiEducator, 2008):

هدفت الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي لمعلمي مقاطعة مادهيا (Madhya) على إجراء البحث الإجرائي، وتطويرهم كباحثين، وقد نُظِّمَ هذا المشروع في ثلاثة مستويات ومرحلتين، وتوضح المستويات مراكز التدريب والغرف الصفية، أمَّا المراحل فتوضِّح خطوات إجراء البحث الإجرائي مثل: تحديد المشكلة الصفية، والتخطيط للعمل، والتنفيذ، وتسجيل البيانات. وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أنَّ البرنامج استطاع تطوير المهارات المطلوبة لإجراء البحث الإجرائي لدى المعلمين وأنهم سيتحولون بشكل كلِّي إلى باحثين.

نلاحظ أن الدراسات السابقة قد وظفت طرقا وأنماطا بحثية متنوعة ومختلفة، وبالرغم من هذا الاختلاف والتنوع إلا أن هناك إجماعاً حول أثر البرامج التدريبية في تنمية مهارات البحث الإجرائي لدى مختلف المعلمين. وقد تباينت المستويات لعناصر العينات التي استخدمت في هذه الدراسات؛ فهناك معلمون قبل الخدمة، ومعلمون أثناء الخدمة، وطلبة جامعات، وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات. وفيما يتعلق بتنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية على وجه الخصوص متوقع أن تكون الدراسة الحالية من الدراسات القليلة التي تتناول مهارات البحث الإجرائي في البيئة الأردنية.

طريقة الدراسة وإجراءاتها

منهجية الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على أربع منهجيات كمية مصنفة، على النحو الآتي:

الأولى منها: مسحية؛ تقاس من خلال أداة اختبار اختيار من متعدد لقياس مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بالبحث الإجرائي ومهاراته؛ بهدف الكشف عن واقع البحث الإجرائي ومهاراته لدى معلمي الدراسات الاجتماعية.

الثانية منها: وصفية؛ تقاس من خلال نتائج منهجية الدراسة الأولى، وذلك بهدف بناء برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية.

الثالثة منها: تجريبية بدائية (أوّلية) بتصميم ذي مجموعة واحدة واختبار قبلي واختبار بعدي؛ تقاس من خلال أداة اختبار مستوى المعرفة لمهارات البحث الإجرائي لدى عينة مختارة من معلمي الدراسات الاجتماعية ذوي المستوى المعرفي المنخفض بالبحث الإجرائي – الذين تم تحديدهم بالاعتماد على نتائج منهجية الدراسة الأولى – بعد تطبيق البرنامج التدريبي عليهم.

والرابعة منها: تجريبية بدائية (أوّلية) بتصميم المجموعة الواحدة واختبار بعدي؛ تقاس من خلال اختبار مقالي يهدف إلى التحقق من مدى تمكن معلمي الدراسات الاجتماعية من مهارات البحث الإجرائي، حيث تم تكميم الإجابات المقالية لمعلمي الدراسات الاجتماعية عليها باستخدام بطاقة تصحيح لأسئلة الاختبار المقالي.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع منهجية الدراسة الأولى من جميع معلمي الدراسات الاجتماعية العاملين في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية إربد الأولى للعام الدراسي (٢٠٠٨ – ٢٠٠٩) البالغ عددهم (٢٦٧) معلما ومعلمة.

كذلك تكون مجتمع منهجية الدراسة الثانية من كافة فقرات أداة اختبار مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بالبحث الإجرائي ومهاراته، بهدف اعتمادها كمكونات معرفية في بناء البرنامج التدريبي المقترح.

كما تكونت عينة منهجيتي الدراسة الثالثة والرابعة من (١٥) معلما من معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية، وممن يحملون درجة البكالوريوس، وتم اختيارهم بأسلوب العينة القصدية مع ضرورة التنويه إلى أن عينة منهجيتي الدراسة الثالثة والرابعة؛ هي من المعلمين ذوي مستوى معرفي منخفض في مهارات البحث الإجرائي؛ الذين تم اختيارهم في ضوء نتائج منهجية الدراسة الأولى، كما ذكر سابقاً.

أداة الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة، تم بناء الأداة على

الشكل الآتي:

اختبار من نوع الاختيار من متعدد لقياس مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات البحث الإجرائي قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح:

يتكون الاختبار من سبع مهارات خاصة بالبحث الإجرائي؛ هي: ١) مهارة معرفة البحث الإجرائي، ٢) مهارة تحديد مشكلة البحث الإجرائي، ٣) مهارة تصميم خطة إجرائية، ٤) مهارة صياغة فرضيات البحث الإجرائي، ٥) مهارة جمع بيانات البحث الإجرائي، ٦) مهارة تحليل بيانات البحث الإجرائي، ٧) مهارة استخلاص نتائج البحث الإجرائي.

صدق محتوى الاختبار: للتأكد من صدق الاختبار؛ تم عرضه بصورته الأولية على مجموعة من المحكّمين بلغ عددهم (١٣) محكماً من ذوي الاختصاص في المناهج وأساليب التدريس، والقياس والتقويم التربوي؛ حيث طُلِبَ منهم إبداء الرأي حول مناسبة فقرات الاختبار؛ من حيث الصياغة اللغوية وشموليته للمهارات المُقاسة من خلاله، واقتراح ما يرونه مناسباً من تعديل أو إضافة أو حذف، وفي ضوء ملاحظات المحكّمين؛ قام الباحث بإجراء التعديلات؛ المتفق عليها من المحكّمين على ضرورة إجرائها، وعليه فقد تكون الاختبار بصورته النهائية من (٥٠) سؤالاً.

ثبات الاختبار: لأغراض التحقق من ثبات اختبار مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات البحث الإجرائي؛ قام الباحث باختيار عينة استطلاعية بأسلوب التعيين القصدي مؤلفة من (٢٠) معلماً؛ ممن أفادوا بامتلاكهم للمعرفة بالبحث الإجرائي؛ ومن خارج عينة الدراسة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test – Retest)، بفاصل زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، حيث تمّ حساب ثبات الإعادة باستخدام معادلة بيرسون، وثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (كودر – ريتشاردسون KR – 20) للدرجة الكلية الخاصة باختبار مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات البحث الإجرائي وللدرجات الفرعية الخاصة بمهارات البحث الإجرائي، وذلك كما في الجدول (١).

الجدول رقم (١). معاملات ثبات الإعادة والاتساق الداخلي لاختبار مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بمهارات البحث الإجرائي.

م	المعرفة بالبحث الإجرائي والجانب المتعلق بمهارة:	ثبات الإعادة	ثبات الاتساق الداخلي	عدد الفقرات
١	المعرفة بالبحث الإجرائي	٠,٧٥	٠,٩٣	٢١
٢	تحديد مشكلة البحث الإجرائي	٠,٦٨	٠,٨٩	٨
٣	تصميم خطة إجرائية	٠,٧٤	٠,٨٦	٣
٤	صياغة فرضيات البحث الإجرائي	٠,٦٧	٠,٨٤	٤
٥	جمع بيانات البحث الإجرائي	٠,٧٤	٠,٩٠	٦
٦	تحليل بيانات البحث الإجرائي	٠,٧٦	٠,٨٠	٥
٧	استخلاص نتائج البحث الإجرائي	٠,٩٢	٠,٩٥	٣
	الكلي للأداة	٠,٨٤	٠,٨٩	٥٠

إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدارسة، طُبِّقَت الإجراءات الآتية:

أ. بناء اختبار مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات البحث الإجرائي، بحيث تكون من (٥٧) سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد في صورته الأوّلية تخص البحث الإجرائي عامة، ومهارات البحث الإجرائي خاصة.

ب. عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين من أهل الاختصاص.

ج. اختيار عينة استطلاعية بأسلوب التعيين القصدي مؤلفة من (٢٠) معلماً؛ ممن يتّسمون بمعرفتهم للبحث الإجرائي ومهاراته؛ بهدف التحقق من ثبات الإعادة والاتساق الداخلي في الدراسات الاجتماعية بمهارات البحث الإجرائي.

د. تطبيق اختبار مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات البحث الإجرائي على كافة أفراد مجتمع الدراسة البالغ (٢٤٧) معلماً المتبقين بعد استثناء أفراد العينة الاستطلاعية، كما أنَّ (٧) معلمين منهم لم يكونوا متواجدين أثناء عملية التطبيق، وكذلك عدم تعاون (١٣) معلماً مع الباحثين.

هـ. بناء البرنامج التدريبي بما يتفق مع نتائج إجابة السؤال الأوّل من أسئلة الدراسة، من حيث إنها كشفت عن مكونات البرنامج التدريبي، وبما يتفق مع الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بكيفية بناء برامج تدريبية.

و. تطبيق البرنامج التدريبي على أفراد العينة – المختارة بأسلوب التعيين القصدي – من معلمي الدراسات الاجتماعية؛ ممن توفرت لديهم الرغبة والاستعداد للمشاركة في البرنامج التدريبي وكانوا من أكثر أفراد العينة تعاوناً مع الباحثين، ولإقناع المتدربين بقيمة وفائدة البرنامج التدريبي كان لابد من تخصيص جلسة افتتاحية يتم فيها التعريف بأهداف البرنامج التدريبي ومحتواه، وأساليب التدريب المتبعة، والاتفاق على مكان ومواعيد اللقاءات، واشتمل البرنامج على ست عشرة جلسة تدريبية، مدة كل جلسة (٦٠) دقيقة، وبين الجلسة الأولى والثانية (٣٠) دقيقة استراحة، خلال فترة زمنية تُقَدَّرُ بخمسة أسابيع امتدت من ١٣ – ٦ – ٢٠٠٩ إلى ١١ – ٧ – ٢٠٠٩ بواقع جلستين تدريبيتين في اليوم الواحد. وقد قُدِم في بداية كل جلسة تمهيد قبل قراءة كل موقف لتوضيح الأهداف المتوخاة من تطبيق الموقف التدريبي، والتأكيد على ضرورة الجدية واستغلال الوقت بشكل إيجابي، ثم يتم عرض الموقف التدريبي المراد تناوله في الجلسة على شفافية، ويتم توزيعه كذلك مصوراً على ورقة خاصة لكل معلم في المجموعة التدريبية، ومن ثم قراءة نص الموقف التدريبي على مسامع المعلمين، وبعد ذلك يقوم الباحثان بطرح الأسئلة المتعلقة بمهارات البحث الإجرائي (معرفة البحث الإجرائي، وتحديد مشكلة

البحث وصوغها، وصوغ فرضيات العمل اللازمة لحل المشكلة، وتصميم خطة إجرائية، وجمع البيانات، وتحليل البيانات، واستخلاص النتائج)، ثم مناقشتها مع المعلمين لاستثارة عمليات التدريب لديهم. وإتاحة الفرصة أمام أكبر عدد ممكن من المعلمين للإجابة عن كل سؤال شفوياً، وحثهم على الإجابة بأقصى طاقة ممكنة، ثم يقوم الباحثان بالطلب إلى كل معلم كتابة مقالة حول الموقف التدريبي للسماح لأفكاره بالانطلاق على سجيتها.

ز. تطوير اختبار مقالي مكون من (١٥) سؤالاً؛ لقياس درجة تمكُّن معلمي الدراسات الاجتماعية من مهارات البحث الإجرائي بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة.

ح. تطوير بطاقة تصحيح أسئلة الاختبار المقالي عن طريق وضع معايير خاصة لتقييم مهارات البحث الإجرائي لكل سؤال بتدريج خماسي يتراوح بين (١ — ٥)، حيث تألفت من (٣٢) معيارا.

ط. اختيار عينة استطلاعية مؤلفة من (٥) معلمين من العينة الاستطلاعية الأولى، وتطبيق الاختبار المقالي عليهم، ثم تمَّ استخدام بطاقة تصحيح أسئلة الاختبار المقالي من قبل الباحث وزميل آخر له من نفس الاختصاص، لحساب نسبة الاتفاق بينهما باستخدام معادلة هولستي، مما يعطي مؤشراً يَعْتَدُّ به على حيادية الباحث في حال استخدامه لبطاقة تصحيح أسئلة الاختبار المقالي في التطبيق النهائي لها على معلمي الدراسات الاجتماعية، حيث بلغت نسبة الاتفاق الكلية بينهما (٩٦٫٨٨٪).

ي. تطبيق الاختبار المقالي واستخدام بطاقة التصحيح الخاصة به على أفراد عينة الدراسة ذات التصميم التجريبي البدائي (أوّلي) بمجموعة واحدة واختبار بعدي؛ التي خضعت للبرنامج التدريبي.

المعالجات الإحصائية:

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول؛ تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بمدى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بالبحث الإجرائي ومهاراته مع مراعاة ترتيبها تنازلياً وَفقاً لمتوسطاتها الحسابية.

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني؛ تمَّ حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بالمهارات الفرعية لاختبار مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بالبحث الإجرائي مع مراعاة ترتيبها تنازلياً وَفقاً لأوساطها الحسابية على مستوى كل مهارة من مهارات البحث الإجرائي على حدةٍ.

للإجابة عن الجزء الأول من سؤال الدراسة الثالث؛ تمَّ حساب المتوسطين الحسابيين والانحرافين المعياريين الخاصين بمدى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بالبحث الإجرائي ومهاراته قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح متبوعة بإجراء اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon).

للإجابة عن الجزء الثاني من سؤال الدراسة

الثالث: تمَّ حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بالدرجة الكلية والدرجات الفرعية للجانب المهاري لمهارات البحث الإجرائي مع مراعاة ترتيبها تنازلياً وَفقاً لمتوسطاتها الحسابية.

وتمَّ كذلك حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة للجانب المهاري لمهارات البحث الإجرائي الفرعية مع مراعاة ترتيبها تنازلياً وَفقاً لأوساطها الحسابية على مستوى كل مهارة من مهارات البحث الإجرائي على حدة.

نتائج الدراسة

سيتم عرض نتائج الدراسة حسب أسئلة الدراسة:

أولاً: للإجابة عن سؤال الدراسة الذي نص على «ما مدى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بالبحث الإجرائي ومهاراته»؟

لتحديد مكونات البرنامج التدريبي فقد تم تطبيق اختبار لقياس مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات البحث الإجرائي على مجتمع الدراسة كاملاً، ثم تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بمدى المعرفة بالبحث الإجرائي ومهاراته مع مراعاة ترتيبها ترتيباً تنازلياً وَفقاً لمتوسطاتها الحسابية وذلك كما في الجدول (٢).

الجدول رقم (٢). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بالجانب المعرفي المتعلق بالبحث الإجرائي ومهاراته مرتبة تنازلياً وَفقاً لمتوسطاتها.

الرقم	الرتبة	المعرفة بالبحث الإجرائي والجانب المتعلق بمهارة:	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد الفقرات
٥	١	تصميم خطة إجرائية	٠,٤٤٥	٠,٢٩	٣
١	٢	المعرفة بالبحث الإجرائي	٠,٤٢١	٠,١٤	٢١
٦	٣	تحليل بيانات البحث الإجرائي	٠,٣٩٢	٠,٢٤	٥
٣	٤	صياغة فرضيات البحث الإجرائي	٠,٣٨٧	٠,٢٦	٤
٤	٥	جمع بيانات البحث الإجرائي	٠,٣٥٦	٠,١٨	٦
٢	٦	تحديد مشكلة البحث الإجرائي	٠,٣٤٣	٠,١٦	٨
٧	٧	استخلاص نتائج البحث الإجرائي	٠,٣٣٥	٠,٢٧	٣
		الكلي للأداة	٠,٣٩١	٠,١١	٥٠

يتبين من الجدول (٢)، أنَّ كافة مهارات البحث الإجرائي بما فيها العلامة الكلية لاختبار البحث الإجرائي قد كانت دون مستوى الإتقان (٠,٥٠) الذي تم تبنيه في ضوء المتوسط الحسابي لمعاملات صعوبة فقرات الاختبار الخاصة بالعينة الاستطلاعية.

ثانياً: للإجابة عن سؤال الدراسة الذي نص على «ما مكونات البرنامج التدريبي المقترح لتنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية»؟

تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاحتياجات التدريبية الخاصة بمهارات البحث

الإجرائي على مستوى كل مهارة من مهارات البحث الإجرائي على حدة مع مراعاة ترتيبها تنازلياً وَفقاً لمتوسطاتها الحسابية كل ضمن المهارة الخاصة به وذلك كما في الجدول (٣).

الجدول رقم (٣). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاحتياجات التدريبية الخاصة بالجانب المعرفي المتعلق بمهارات البحث الإجرائي مرتبة تنازلياً وَفقاً لمتوسطاتها الحسابية كل ضمن المهارة الخاصة به على حدة.

الجانب المعرفي المتعلق بمهارة:	رقم الفقرة	الرتبة	مضمون الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المعرفة بالبحث الإجرائي	١٢	١	يعمل على حل قضية فردية في صف دراسي	٠,٧٤٠	٠,٤٤
	١٣	٢	حل مشكلة مشتركة بين عدد من المدارس	٠,٧١٤	٠,٤٥
	١١	٣	حل مشكلة معينة تتصل بصف دراسي أو بمجموعة من الصفوف	٠,٦٩٦	٠,٤٦
	١٠	٤	التركيز على قضايا مشتركة بين الجميع	٠,٦٦٥	٠,٤٧
	٤	٥	يوصف البحث الإجرائي بأنه	٠,٦٣٤	٠,٤٨
	١٨	٦	من جوانب الممارسات الأخلاقية في البحث الإجرائي	٠,٦٣٠	٠,٤٨
	١٩	٧	تتضمن عملية البحث الإجرائي ثلاث مراحل هي	٠,٥٨٦	٠,٤٩
	٢١	٨	أي مما يلي يصف بشكل صحيح مهارات البحث الإجرائي	٠,٥١١	٠,٥٠
	٦	٩	وجد البحث الإجرائي ليكون أداة لـ:	٠,٥٠٢	٠,٥٠
	٣	١٠	يصنف البحث الإجرائي ضمن البحوث	٠,٤٧٦	٠,٥٠
	١٤	١١	الأبحاث الإجرائية ليست محددة بـ	٠,٤١٩	٠,٤٩
	٥	١٢	هدف البحث الإجرائي	٠,٤٠٥	٠,٤٩
	١٥	١٣	تنطلق أهمية البحث الإجرائي من كونه يعد	٠,٣٩٦	٠,٤٩
	٩	١٤	من صفات الباحث الإجرائي أنه باحث	٠,٣٦١	٠,٤٨
	٧	١٥	يحتوي البحث الإجرائي على كل الخصائص الآتية باستثناء أنه:	٠,٢٣٨	٠,٤٣
	١	١٦	يُعرَّف البحث الإجرائي بأنه بحث يقوم بإجرائه معلم أو مجموعة من المعلمين بغرض	٠,١٨١	٠,٣٩
	٢	١٧	يركز البحث الإجرائي على	٠,١٧٦	٠,٣٨
	٢٠	١٨	يقوم البحث الإجرائي على التفكير	٠,١٥٩	٠,٣٧
	١٦	١٩	يرتكز البحث الإجرائي على عدد من الأسس من أهمها	٠,١٣٧	٠,٣٤
	٢٢	٢٠	ترتكز عملية البحث الإجرائي على	٠,١١٩	٠,٣٢
	٨	٢١	الدور الأساسي للباحث في البحث الإجرائي	٠,٠٩٧	٠,٣٠
تحديد مشكلة البحث الإجرائي	٢٣	١	من معايير اختيار المشكلة في البحث الإجرائي أن تكون	٠,٥٨٦	٠,٤٩
	٢٦	٢	هدف هذه الدراسة هو تحديد	٠,٤١٤	٠,٤٩
	٣٠	٣	التالية هي خصائص لأسئلة البحث الإجرائي باستثناء أنها	٠,٤١٠	٠,٤٩
	٢٧	٤	تتطلب صياغة مشكلة البحث الإجرائي	٠,٣٦٦	٠,٤٨
	٢٥	٥	تنص مشكلة البحث الإجرائي على كل مما يلي باستثناء	٠,٣٠٨	٠,٤٦
	٢٩	٦	أسئلة البحث الإجرائي يمكن صياغتها لتشير إلى	٠,٢٧٨	٠,٤٥
	٢٨	٧	أي مما يلي لا يشير إلى أهمية مشكلة البحث الإجرائي	٠,٢٣٣	٠,٤٢
	٢٤	٨	تحدد المشكلة في البحث الإجرائي في ضوء	٠,١٤٥	٠,٣٥

تابع الجدول رقم (٣).

الجانب المعرفي المتعلق بمهارة:	رقم الفقرة	الرتبة	مضمون الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تصميم خطة إجرائية	١٧	١	تتميز خطة البحث الإجرائي الجيدة بأنها	٠,٦١٧	٠,٤٩
	٣٨	٢	أي من مصادر جمع البيانات التالية لا تعد من المصادر التقليدية في البحث الإجرائي	٠,٤١٤	٠,٤٩
	٣٥	٣	يحتاج البحث الإجرائي عند تصميمه إلى إجراءات	٠,٣٠٤	٠,٤٦
صياغة فرضيات البحث الإجرائي	٣٢	١	الفرضيات في البحث الإجرائي يجب أن تتبع	٠,٦٨٣	٠,٤٧
	٣٤	٢	لا ينبغي للفرضية البحثية أن تكون	٠,٣١٧	٠,٤٧
	٣٣	٣	فرضية البحث	٠,٢٩٥	٠,٤٦
	٣١	٤	عند صياغة الفرضية في البحث الإجرائي يجب أن تكون	٠,٢٥١	٠,٤٣
جمع بيانات البحث الإجرائي	٣٩	١	يتوقف نوع البيانات؛ التي يجمعها الباحث الإجرائي على	٠,٥٣٣	٠,٥٠
	٣٧	٢	تقوم مهارة جمع المعلومات في البحث الإجرائي على مبدأ مهم هو	٠,٤٨٩	٠,٥٠
	٤٠	٣	من الأدوات؛ التي تقوم على التفاعل المباشر بين الباحث الإجرائي وعينة بحثه	٠,٤٤٩	٠,٥٠
	٣٦	٤	أي من العمليات التالية تعزز مهارة جمع المعلومات	٠,٣٥٢	٠,٤٨
	٤٢	٥	تأتي عملية الرجوع إلى الأدب التربوي ذي العلاقة في البحث الإجرائي بعد	٠,٢٤٢	٠,٤٣
	٤١	٦	من إجراءات استعراض الأدبيات السابقة في البحث الإجرائي	٠,٠٧٠	٠,٢٦
تحليل بيانات البحث الإجرائي	٤٦	١	تفسير البيانات هو	٠,٦٦١	٠,٤٧
	٤٤	٢	تحليل البيانات في البحث الإجرائي يتم من خلال	٠,٤٧٦	٠,٥٠
	٤٧	٣	تحليل البيانات في البحث الإجرائي	٠,٤٤١	٠,٥٠
	٤٥	٤	أي من العمليات التالية تعزز مهارة تحليل وتفسير البيانات	٠,١٩٤	٠,٤٠
	٤٣	٥	يركز الباحث عند تحليله للبيانات على	٠,١٨٩	٠,٣٩
استخلاص نتائج البحث الإجرائي	٥٠	١	عند تطبيق نتائج البحث الإجرائي يجب التركيز على	٠,٤٥٤	٠,٥٠
	٤٩	٢	نتائج البحث الإجرائي غير قابلة للتعميم بسبب	٠,٤١٩	٠,٤٩
	٤٨	٣	النتائج النوعية في البحث الإجرائي تتمثل بـ	٠,١٣٢	٠,٣٤

يلاحظ من الجدول (٣) أنَّ النتائج الخاصة به كانت على النحو الآتي:

– الجانب المتعلق بمهارة المعرفة بالبحث الإجرائي: على المهارات الفرعية لمهارة المعرفة بالبحث الإجرائي بأوساط حسابية تراوحت ما بين (٠,٠٩٧ – ٠,٧٤٠) مرتبة تنازلياً.

– الجانب المتعلق بمهارة تحديد مشكلة البحث الإجرائي: على المهارات الفرعية لمهارة تحديد مشكلة البحث الإجرائي بأوساط حسابية تراوحت ما بين (٠,١٤٥ – ٠,٥٨٦) مرتبة تنازلياً.

– الجانب المتعلق بمهارة تصميم خُطة إجرائية: على المهارات الفرعية لمهارة تصميم خطة إجرائية بأوساط حسابية تراوحت ما بين (٠,٣٠٤ – ٠,٦١٧) مرتبة تنازلياً.

– الجانب المتعلق بمهارة صياغة فرضيات البحث الإجرائي: على المهارات الفرعية لمهارة صياغة فرضيات البحث الإجرائي بأوساطها الحسابية تراوحت ما بين (٠,٢٥١ – ٠,٦٨٣) مرتبة تنازلياً.

– الجانب المتعلق بمهارة جمع بيانات البحث الإجرائي: على المهارات الفرعية لمهارة جمع بيانات البحث الإجرائي بأوساط حسابية تراوحت ما بين (٠,٠٧٠ – ٠,٥٣٣) مرتبة تنازلياً.

– الجانب المتعلق بمهارة تحليل بيانات البحث الإجرائي: على المهارات الفرعية لمهارة تحليل بيانات البحث الإجرائي بأوساط حسابية تراوحت ما بين (٠,١٨٩ – ٠,٦٦١) مرتبة تنازلياً.

– الجانب المتعلق بمهارة استخلاص نتائج البحث الإجرائي: على المهارات الفرعية لمهارة استخلاص نتائج البحث الإجرائي بأوساط حسابية تراوحت ما بين (٠,١٣٢ – ٠,٤٥٤) مرتبة تنازلياً.

ممّا تقدّم يتضح أنَّ (١٠٠٪) من فقرات اختبار مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بالبحث الإجرائي ومهاراته قد كانت دون مستوى الإتقان، الأمر الذي أوجب تضمين كافة فقرات اختبار مستوى المعرفة بالبحث الإجرائي في بناء البرنامج التدريبي المقترح القائم على مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية.

ثالثاً: للإجابة عن سؤال الدراسة الذي نصَّ على «ما أثر البرنامج التدريبي المقترح لتنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية»؟

فقد تمَّ حساب المتوسطين الحسابيين والانحرافين المعياريين الخاصين بمدى المعرفة بالبحث الإجرائي ومهاراته قبل وبعد تطبيق البرنامج متبوعاً بإجراء اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon) وذلك كما في الجدول (٤).

الجدول رقم (٤). نتائج اختبار ويلكوكسون للكشف عن الفروق في توزيع الاختبار القبلي والبعدي.

الجانب المعرفي المتعلق بالبحث الإجرائي ومهاراته:	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z*	الدلالة الإحصائية
المعرفة بالبحث الإجرائي	قبل	٠,١٣٣	٠,٠٧٩	السالبة[١]	٠	٠	٢	٣,٤١٩–	٠,٠٠١
				الموجبة[٢]	١٥	٨	١٢٠		
	بعدي	٠,٨٩٨	٠,٠٧٦	المتكافئة[٣]	٠				
				الكلي	١٥				
تحديد مشكلة البحث الإجرائي	قبل	٠,١٩٢	٠,١٤١	السالبة[١]	٠	٠	٠	٣,٤٤٩–	٠,٠٠١
				الموجبة[٢]	١٥	٨	١٢٠		
	بعدي	٠,٩٢٥	٠,٠٩٢	المتكافئة[٣]	٠				
				الكلي	١٥				

تابع الجدول رقم (٤).

الجانب المعرفي المتعلق بالبحث الإجرائي ومهاراته:	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z*	الدلالة الإحصائية
صياغة فرضيات البحث الإجرائي	قبل	٠,٢٣٣	٠,٢٠٠	السالبة[1]	٢	٠	٠	٣,٣٣٥-	٠,٠٠١
				الموجبة[2]	١٤	٧,٥	١٠٥		
	بعدي	٠,٨٠٠	٠,١٩٤	المتكافئة[3]	١				
				الكلي	١٥				
جمع بيانات البحث الإجرائي	قبل	٠,٢١١	٠,١٤٧	السالبة[1]	٠	٠	٠	٣,٤٤٨-	٠,٠٠١
				الموجبة[2]	١٥	٨	١٢٠		
	بعدي	٠,٩٥٦	٠,٠٩٩	المتكافئة[3]	٠				
				الكلي	١٥				
تصميم خطة إجرائية	قبل	٠,١٧٨	٠,٢٤٨	السالبة[1]	٠	٠	٠	٣,٤٨٢-	٠,٠٠٠
				الموجبة[2]	١٥	٨	١٢٠		
	بعدي	٠,٩٧٨	٠,٠٨٦	المتكافئة[3]	٠				
				الكلي	١٥				
تحليل بيانات البحث الإجرائي	قبل	٠,٠٩٣	٠,١٨٣	السالبة[1]	٠	٠	٠	٣,٤٤٩-	٠,٠٠١
				الموجبة[2]	١٥	٨	١٢٠		
	بعدي	٠,٩٠٧	٠,١٢٨	المتكافئة[3]	٠				
				الكلي	١٥				
استخلاص نتائج البحث الإجرائي	قبل	٠,١١١	٠,١٦٣	السالبة[1]	٠	٠	٠	٣,٥٤٢-	٠,٠٠٠
				الموجبة[2]	١٥	٨	١٢٠		
	بعدي	١,٠٠٠	٠,٠٠٠	المتكافئة[3]	٠				
				الكلي	١٥				
الكلي للأداة	قبل	٠,١٥٧	٠,٠٥٢	السالبة[1]	٠	٠	٠	٣,٤٢٢-	٠,٠٠١
				الموجبة[2]	١٥	٨	١٢٠		
	بعدي	٠,٩١٣	٠,٠٤٣	المتكافئة[3]	٠				
				الكلي	١٥				
١	البعدي<القبلي								
٢	البعدي>القبلي								
٣	البعدي=القبلي								
*	قيمة Z محوّلة من اختبار ويلكوكسون اللامعلمي المبني على الرتب الأقل (السالبة)								

يتضح من الجدول (٤) وجود فرق جوهري عند مستوى الدلالة α = ٠,٠٥ بين توزيع التحصيل القبلي وبين توزيع التحصيل البعدي ولصالح التوزيع البعدي؛ مما يدلل على أن أداء المعلمين على الاختبار البعدي لمستوى المعرفة بالبحث الإجرائي ومهاراته كان أفضل من أدائهم على الاختبار القبلي وبفارق جوهري.

ومما يؤكد هذه النتيجة النسب المئوية للمستجيبين المتقنين وغير المتقنين قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي، وذلك كما في الجدول (٥).

الجدول رقم (٥). النسب المئوية للمستجيبين المتقنين وغير المتقنين قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي.

الجانب المعرفي المتعلق بالبحث الإجرائي ومهاراته:	التطبيق	غير متقن	متقن
المعرفة بالبحث الإجرائي	قبلي	٪١٠٠,٠	٪٠,٠
	بعدي	٪٠,٠	٪١٠٠,٠
تحديد مشكلة البحث الإجرائي	قبلي	١٠٠,٠	٠,٠
	بعدي	٠,٠	١٠٠,٠
صياغة فرضيات البحث الإجرائي	قبلي	٧٣,٣	٢٦,٧
	بعدي	٠,٠	١٠٠,٠
جمع بيانات البحث الإجرائي	قبلي	٩٣,٣	٦,٧
	بعدي	٠,٠	١٠٠,٠
تصميم خطة إجرائية	قبلي	٨٦,٧	١٣,٣
	بعدي	٠,٠	١٠٠,٠
تحليل بيانات البحث الإجرائي	قبلي	٩٣,٣	٦,٧
	بعدي	٠,٠	١٠٠,٠
استخلاص نتائج البحث الإجرائي	قبلي	١٠٠,٠	٠,٠
	بعدي	٠,٠	١٠٠,٠
الكلي للأداة	قبلي	١٠٠,٠	٠,٠
	بعدي	٠,٠	١٠٠,٠

يتضح من الجدول (٥)، أن النسب المئوية للمستجيبين غير المتقنين في التطبيق القبلي قد تخطت ما قيمته (٥٠٪) في حين أن النسبة المئوية للمستجيبين المتقنين في التطبيق البعدي قد تجاوزت ما قيمته (٥٠٪) بواقع حال (١٠٠٪)، مما يعني أنَّ معلمي الدراسات الاجتماعية قد أتقنوا المعرفة بالبحث الإجرائي ومهاراته.

كما تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بالدرجة الكلية والدرجات الفرعية للجانب المهاري لمهارات البحث الإجرائي مع مراعاة ترتيبها تنازلياً وَفقاً لمتوسطاتها الحسابية وذلك كما في الجدول (٦).

الجدول رقم (٦). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بالدرجة الكلية والدرجات الفرعية للجانب المهاري لمهارات البحث الإجرائي مرتبة تنازلياً وَفقاً لمتوسطاتها الحسابية.

الرقم	الرتبة	الجانب المهاري المتعلق بالبحث الإجرائي ومهاراته:	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٦	١	استخلاص النتائج	٤,٨٣٣	٠,٣٦
١	٢	تحديد مشكلة البحث وصوغها	٤,٨١٣	٠,٢١
٣	٣	تصميم خطة إجرائية	٤,٦٤٠	٠,٤٧
٤	٤	جمع البيانات	٤,٦٠٠	٠,٣٤
٢	٥	صوغ فرضيات العمل اللازمة لحل المشكلة	٤,٣٨٧	٠,٤٢
٥	٦	مهارة تحليل البيانات	٤,٠٠٠	٠,٥٧
الكلي للأداة			٤,٥٧٩	٠,١٩

يلاحظ من الجدول (٦) أنَّ نتائجه كانت على النحو الآتي:

١ – جاءت مهارة استخلاص النتائج بالمرتبة الأولى ضمن درجة تمكن (كبيرة جداً).

٢ – جاءت مهارة تحديد مشكلة البحث وصوغها في المرتبة الثانية ضمن درجة تمكن (كبيرة جداً).

٣ — جاءت مهارة تصميم خطة إجرائية في المرتبة الثالثة ضمن درجة تمكن (كبيرة جداً).

٤ — جاءت مهارة جمع البيانات في المرتبة الرابعة ضمن درجة تمكن (كبيرة جداً).

٥ — جاءت مهارة صوغ فرضيات العمل اللازمة لحل المشكلة في المرتبة الخامسة ضمن درجة تمكن (كبيرة جداً).

٦ — جاءت مهارة تحليل البيانات في المرتبة السادسة ضمن درجة تمكن (كبيرة).

تجدر الإشارة إلى أنَّ درجة الممارسة الكلية للجانب المهاري لمهارات البحث الإجرائي قد جاءت ضمن درجة تمكن (كبيرة جداً) بمتوسط حسابي مقداره (٤.٥٧٩).

وفيما يلي نماذج من إجابات المعلمين على الأسئلة المقالية التي تناولت مهارات البحث الإجرائي:

أولاً: مهارة تحديد المشكلة:

طرح المعلمون مشكلات متنوعة تقع تحت ثلاثة مجالات:

أ — المجال التربوي: «عدم القيام بالواجبات البيتية».

ب — المجال النفسي: «اعتداء الطلاب على بعضهم بالضرب (العدوانية)».

ج — المجال المادي: «عدد الطلاب الكبير في الغرفة الصفية الصف».

وقد ذكر المعلمون المؤشرات التي تدل على وجود المشكلة المقترحة، فيُشير أحد المعلمين إلى المؤشرات المرتبطة بمشكلته التي اقترحها وهي: عدم انتباه الطلاب أثناء عرض الموقف التعليمي قائلاً: «من المؤشرات التي تدل على وجود المشكلة المقترحة منها: كثرة الكلام، وكثرة الحركة، وعدم القدرة على التواصل الفعَّال مع الموقف التعليمي، وتدني التحصيل».

كذلك قام المعلمون بصياغة مشكلاتهم المقترحة على شكل سؤال بحثي مثل: «ما مدى تأثير المعلم في رفع مستوى تحصيل الطلبة ضمن صف عدد طلابه ٣٠ طالباً؟»

ثم قام المعلمون بتحليل مشكلاتهم من حيث أسبابها ونتائجها، فهذا أحد المعلمين يُحَلِّلُ مشكلته قائلاً: «إنَّ الأعداد الكبيرة للطلاب في الغرفة الصفية سببه سوء توزيع الغرف الصفية من قِبَل المدرسة، ووقوع المدرسة ضمن منطقة مكتظة سكانياً مما يسبب تزايد إقبال الطلبة على المدرسة، ورغبة بعض الأهالي والطلاب أيضاً في أن يكونوا في صف فيه نسبة من الطلاب ذوي التحصيل العلمي المرتفع».

ثم يذكر هذا المعلم الآثار السلبية المتوقعة لهذه المشكلة قائلاً: «عدم قدرة المعلم على الاهتمام ومتابعة جميع الطلاب بالقدر نفسه ضمن حصة دراسية تُقَدَّرُ بـ(٤٥) دقيقة، مع وجود مهام كبيرة على المعلم أن يقوم بتنفيذها، فإنَّ ذلك سَيَحْرِمُ ضعاف التحصيل من المتابعة».

ثانياً: مهارة تصميم خطة إجرائية:

وبعد ذلك قام المعلمون بوضع خطة إجرائية تمكنهم من حل المشكلة باتباع طرق منظمة، ويُشيرُ أحد المعلمين إلى الخطة الإجرائية التي وضعها لمواجهة مشكلته المقترحة:

– جمع معلومات كافية من مصادر متنوعة ذات علاقة بالمشكلة.

– تحديد المصادر البشرية التي يمكن الاستعانة بها مثل مدير المدرسة، والزملاء المعلمين، والمجتمع المحلي.

– تحديد المصادر المادية مثل الأدوات المناسبة لجمع البيانات مثل: السجلات، والاختبارات، والمقابلات.

– تحديد مكان وزمان الدراسة.

ثالثاً: مهارة جمع البيانات:

حَـدَّدَ المشاركون في الدراسة البيانات التي سيقومون بجمعها عن المشكلة قيد الدراسة، فأشار أحد المعلمين إلى نوع البيانات التي سيجمعها عن مشكلته المطروحة قائلاً: «سأجمع بيانات نوعية وكمية عن مشكلتي، أما البيانات النوعية فسأستخدم المقابلة مع الطلاب حول آرائهم وتصوراتهم حول الصفوف المكتظة بعدد الطلاب، وكذلك سأقوم بتسجيل ملاحظات حول تلك الصفوف، أما البيانات الكمية فسأقوم بتوزيع استبيان على الطلاب لقياس اتجاهاتهم ومشاعرهم حول وجودهم في صف مكتظ بالطلاب».

رابعاً: مهارة تحليل البيانات:

أشار المشاركون إلى تحليل البيانات الكمية والنوعية التي قاموا بجمعها، فأشار أحدهم: «بعد أن جَمَعْتُ البيانات سأقوم بتصنيفها وترتيبها حسب مدى التغيير الذي طَرَأَ على سلوك الطلاب أثناء الحصة الصفية، وأدائهم لواجباتهم البيتية، ومظاهر التقدم العلمي الذي أحرزوه.» ويُتَابِعُ نفس المعلم قائلاً: «أمَّا إذا كانت البيانات المجموعة كمية فسأستخدم الإحصاءات الوصفية مثل الوسط الحسابي والانحراف المعياري، وتسجيل عدد المرات التي يتكرر فيها أحد الأنماط السلوكية».

خامساً: مهارة استخلاص النتائج:

ذَكَرَ المشاركون النتائج التي يُمْكِن أن يتوصلوا لها في ضوء المعطيات السابقة، فيذكر أحدهم النتائج التي يمكن أن يتوصل لها بعد قيامه بالمهارات السابقة وصولاً لحل المشكلة التي تبنَّاها وهي مشكلة الأعداد الكبيرة في الغرفة الصفية: «تفاعل الطلاب مع الموقف التعليمي ومشاركتهم في الحوار والنقاش بشكل كبير كلما كان عدد الطلاب في الغرفة الصفية قليلا، ازدياد ثقة الطالب بنفسه لإتاحة الفرصة له للتعبير عن رأيه».

وقد اقترح هذا المعلم بعض التغييرات في ضوء النتائج التي توصل لها منها: «توزيع الطلاب على الغرف الصفية بحيث لا يتجاوز من ٢٠ – ٢٥ طالباً لكل غرفة صفية».

ويذكر آخر النتائج التي توصل لها لحل مشكلة

«عدم انتباه بعض الطلاب أثناء الحصة» قائلاً: «إنَّ مشكلة عدم الانتباه لبعض الطلبة أثناء الحصة ظاهرة طبيعية ولا تُعَدُّ مؤشراً أساسياً على ضعف الإدارة الصفية أو طرق التدريس لكنها تبقى مشكلة مؤثرة على التحصيل العلمي للطلبة.» ويقترح هذا المعلم بعض التغييرات التي سيجريها في ضوء نتائجه منها: «اتباع إدارة صفية تقوم على مفهوم الشراكة والصداقة بين المعلم والطالب ومنح الطالب أدواراً متعددة في التخطيط والتنفيذ والتقويم للمواقف الصفية مع مراعاة الفروق الفردية في الجوانب المعرفية والنفسية والاجتماعية للطلبة، العمل على إيجاد بيئة صفية جاذبة من خلال التنويع في الطرائق والأساليب المتبعة في الغرفة الصفية.»

مناقشة النتائج والتوصيات

أولاً. مناقشة نتائج السؤال الأول؛ الذي نص على: «**ما مدى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بالبحث الإجرائي ومهاراته؟**».

أظهرت نتائج السؤال الأول، أنَّ كافة مهارات البحث الإجرائي بما فيها العلامة الكلية لاختبار البحث الإجرائي قد كانت دون مستوى الإتقان (٠,٥٠)، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى مجموعة من الأسباب؛ أهمها: أسباب ذاتية عند المعلم نفسه كالقلق والخوف من القيام بالبحث الإجرائي، واتجاهات المعلمين السلبية نحو إجراء البحوث، وتخصص المعلم في مرحلة البكالوريوس (تاريخ، جغرافيا)، ومستوى الدافعية لديه، وخبراته البحثية، ومن الأسباب كذلك أسباب خارجية كشح الموارد المالية المخصصة للتدريب على إجراء البحوث الإجرائية، وضيق الوقت، وانشغال معلم الدراسات الاجتماعية بمشكلات مادية واجتماعية حالت دون ممارسته للبحث الإجرائي، ويتفق هذا مع ما ذهب إليه أنويجبوز (Onwuegbuuzie, 1998) في أنه إذا كَوَّنَ الطلبة في مرحلة البكالوريوس اتجاهاً سلبياً نحو مادة البحث التربوي، فإنَّ ذلك سيرفع من مستوى القلق عندهم، مما يعيقهم بالتالي من توظيف مهاراتهم البحثية النظرية التي يكتسبونها من المادة في مواقف بحثية فعلية، وقد يُشَكِّل تخصص معلمي الدراسات الاجتماعية (تاريخ، جغرافيا) عائقاً في اكتساب مهارات البحث الإجرائي؛ لأنَّه لم يسبق لهم أن تعرضوا لها حيث إنهم معدُّون أساساً في كلِّيات إنسانية. ويتفق هذا مع دراسة أنويجبوز (Onwuegbuuzie, 2000) التي أشارت إلى أنَّ الطلبة ذوي التخصصات العلمية أكثرُ تحصيلاً لمهارات البحث مقارنة مع نظرائهم من ذوي التخصصات الإنسانية، كما أنَّ معلمي الدراسات الاجتماعية لم تُتَح لهم فرصة التعرف على بعض المفاهيم التربوية، وهذا يُفَسِّر ما لاحظه الباحث عند توزيع اختبار البحث الإجرائي، فقد كان معلمو الدراسات الاجتماعية مترددين في الإجابة عن الاختبار، بل إنَّ بعضهم كان يرفض الإجابة عن الاختبار بحجة أنهم لا يعرفون أي

شيء عن البحث الإجرائي، فنتيجة الاختبار ستكون محسومة مسبقاً، كما أنَّ هؤلاء المعلمين كانوا يَشكُّون بقدرتهم على إجراء مثل هذه البحوث دون تدريب مسبق، ويتفق هذا مع دراسة كيوك، ورفاقه (Kiok, et al, 1999) التي أشارت إلى بعض المحددات التي تجعل المعلمين غير راغبين في إجراء هذه البحوث، ألاَ وهي: فقدان القدرة البحثية عندهم، وعامل الوقت الذي لا يسمح لهم بالقيام بالبحث الإجرائي. وقد وصف معلمو الدراسات الاجتماعية البحث الإجرائي بأنه استثنائي وخارج عن دور المعلم ومتعارض مع وقته الذي هو من حق الطالب، لذلك لم يُكلِّفوا أنفسهم عناء التعرف على البحث الإجرائي ومن ثمَّ ممارسته، ويتفق هذا مع دراسة كزنس، ورفاقه (Cousins, et al, 1995) حيث جاءت آراء بعض المعلمين تتمحور حول أنَّ الأبحاث الإجرائية مجرَّد دراسات نظرية تتدخل في تطبيقها ظروف خاصة بالمعلم والطالب والمدرسة.

وعلى الرَغم من اعتماد وزارة التربية والتعليم الأردنية البحث الإجرائي كمعيار من معايير التنمية المهنية للمعلم (٢٠٠٦) إلاَّ أنها لم تعملْ على وضع برنامج تدريبي، أو دورات تدريبية تربوية تعقد لمعلمي الدراسات الاجتماعية بهدف إثراء الجانب المعرفي والمهاري لديهم في مجال البحث الإجرائي، ولعلَّ هذا ما ساهم في تدني معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بالبحث الإجرائي ومهاراته.

وبالإضافة إلى ما تقدَّم، فإنَّ كليات التربية في الجامعات الحكومية والخاصة تتحمل بعض المسؤولية في عدم شيوع وانتشار مفهوم البحث الإجرائي لدى شريحة واسعة من خريجيها، كما أشار شتات إلى (١٩٩٥) أنَّ مادة البحث التربوي التي تُقدَّم ضمن برامج الجامعات لم تحقق أهدافها الأساسية في تدريب معلم المستقبل على إجراء أبحاث ميدانية موقفية للمساهمة في حل المشكلات التعليمية التي تواجهه في حجرة الدراسة، وينسجم هذا مع الدراسة التي قامت بها فياديرو (Viadero, 2004) حيث أشارت إلى أنَّ الخطط الدراسية التي تقدِّمها مؤسسات التعليم العالي عاجزة عن إعداد الطالب الباحث، نتيجة تركيزها على المكوِّن المعرفي على حساب المكوِّن البحثي لدى الطالب.

ثانياً. مناقشة نتائج السؤال الثاني؛ الذي نص على: «**ما مكونات البرنامج التدريبي المقترح لتنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية؟**».

أظهرت نتائج السؤال الثاني أنَّ (١٠٠٪) من فقرات اختبار مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بالبحث الإجرائي ومهاراته قد كانت دون مستوى الإتقان، الأمر الذي أوجب تضمين كافة فقرات اختبار مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بمهارات البحث الإجرائي في بناء البرنامج التدريبي المقترح القائم على مهارات البحث الإجرائي

لدى معلمي الدراسات الاجتماعية، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أنّه لا مجال في معرض أي برنامج تدريبي قائم على مهارات البحث الإجرائي، إلاّ أن يشتمل على مهارات البحث الإجرائي الآتية ووفق الترتيب: مهارة المعرفة في البحث الإجرائي، ومهارة تحديد مشكلة البحث الإجرائي، ومهارة تصميم خطة إجرائية، ومهارة صياغة فرضيات البحث الإجرائي، ومهارة جمع بيانات البحث الإجرائي، ومهارة تحليل بيانات البحث الإجرائي، ومهارة استخلاص نتائج البحث الإجرائي.

أمّا بالنسبة لماذا يفترض أن يشتمل أي برنامج تدريبي مقترح قائم على مهارات البحث الإجرائي، وَفق الترتيب السابق الذكر؛ ذلك أنّه لا مجال لتحقيق مهارة استخلاص نتائج البحث الإجرائي دون وجود مهارة تحليل بيانات البحث الإجرائي، ولا مجال لوجود مهارة تحليل البيانات دون وجود مهارة جمع بيانات البحث الإجرائي، ولا مجال لوجود مهارة جمع بيانات البحث الإجرائي دون وجود مهارة صياغة فرضيات البحث الإجرائي، ولا مجال لوجود مهارة صياغة فرضيات البحث الإجرائي دون وجود مهارة تصميم خطة إجرائية، ولا مجال لوجود مهارة تصميم خطة إجرائية دون وجود مهارة تحديد مشكلة البحث الإجرائي، ولا مجال لوجود مهارة تحديد مشكلة البحث الإجرائي دون وجود مهارة المعرفة بالبحث الإجرائي.

ذلك أنّ كل مهارات البحث الإجرائي السابقة الذكر تسير بطريقة حلزونية وكلها تكمِّل بعضها البعض، أي لا يجوز الاقتصار على مهارة معينة دون وجود المهارة الأخرى، يتفق ذلك مع ما ذكره جونسون (Johnson, 1993) بأنّ هذا النوع من البحوث لا يسير في نظام مغلق وإنّما يسير ضمن سلسلة حلزونية من الحلقات كل حلقة منها تؤدي إلى الحلقة التي تليها.

ثالثاً. مناقشة نتائج سؤال الدراسة الثالث الذي نصَّ على: «**ما أثر البرنامج التدريبي المقترح لتنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية؟**».

أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق جوهري عند مستوى الدلالة α=٠.٠٥ بين المتوسطين الحسابيين الخاصين بمدى المعرفة بالبحث الإجرائي ومهاراته قبل تطبيق البرنامج وبعده لصالح التطبيق البعدي مقارنة بالتطبيق القبلي على مستوى مدى المعرفة بالبحث الإجرائي. ممّا يعني أنّ معلمي الدراسات الاجتماعية قد أتقنوا المعرفة بالبحث الإجرائي ومهاراته.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أنّ البرنامج قد طُبِّقَ على أفراد العينة؛ الذين يَفْتَقِرون في الأصل إلى مهارات البحث الإجرائي، وعلى هذا الأساس؛ تمّ إجراء نقلة نوعيّة وكميّة على المستوى المعرفي لمعلمي الدراسات الاجتماعية في البحث الإجرائي، وينسجم هذا مع ما أكد عليه آرثر، ورفاقه (Arthur, et al,

(1994 من أنَّ المعلمين إذا أدركوا أهمية وحقيقة البحث الإجرائي سيتزايد إقبالهم عليه لتسهيل العمل عندهم.

كما تمَّ مراعاة – أثناء بناء البرنامج التدريبي المقترح لتنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية – تفعيل مستويات تصنيف بلوم ذات العلاقة بالمهارات المعرفية الدنيا المشتملة على: (التذكُّر، والفهم، والتطبيق)؛ ممَّا انعكس على معلمي الدراسات الاجتماعية بالاستفادة المُثلى في تلقي المعلومات الواردة في البرنامج التدريبي، ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى وضوح الأهداف العامة للبرنامج التدريبي، وتعاون معلمي الدراسات الاجتماعية وتفاعلهم مع البرنامج التدريبي، واستعدادهم للتدريب زيادةً على أساليب التدريب المتبعة.

ويرى الباحثان أنَّ نجاح البرنامج التدريبي وأثره في تنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية قد جاءَ نتيجةً لاستخدام أسلوب الحوار والمناقشة أثناء الجلسات التدريبية بين الباحث والمشاركين في البرنامج التدريبي، وبين المشاركين بعضهم بعضاً، حيث استفاد المشاركون من أفكار بعضهم بشكل مباشر، فالتفاعل المباشر والحوار يثريان العملية التدريبية، ممَّا ساعد في إثارة دافعيتهم للتدريب، وتمكّنهم من مهارات البحث الإجرائي.

وهذا ينسجم مع ما ذكره هوفمان وفيرنوي (Huffman & Vernoy, 1997) من أنَّ هذا الأسلوب يتيح الفرصة لأعضاء المجموعة إنتاج أكبر قدر من الأفكار الإبداعية وبالتالي يجد المشارك نفسه في جوٍّ من الحرية والثقة في طرح أفكاره.

كما أنَّ أسلوب طرح المواضيع التدريبية، وتسلسلها مع وجود أمثلة لتوضيحها، وتقسيم كل موضوع إلى عدد من النصوص، سهل على معلمي الدراسات الاجتماعية التدرُّب ممَّا أدَّى إلى تنمية معرفتهم بمهارات البحث الإجرائي، كما أسهمت أسئلة التقويم الذاتي في نهاية كل نص تدريبي في التأكد من مدى فهم معلمي الدراسات الاجتماعية واستيعابهم للنص، كما أسهمت التدريبات والأنشطة الموجودة في نهاية المواضيع التدريبية في تعزيز وتفعيل ما تعلّمه معلمو الدراسات الاجتماعية من خلال قيامهم ببعض هذه التدريبات والأنشطة ذات العلاقة بمهارات البحث الإجرائي، ويعد الربط بين النصوص التدريبية والواقعية اليومية من العناصر الرئيسة التي أسهمت في نجاح البرنامج التدريبي، فقد تحدَّث بعض المتدربين عن مرورهم بخبرات مشابهة لبعض المشكلات البحثية الواردة في البرنامج التدريبي وخاصة الجانب المتعلّق بمهارة تحديد المشكلة البحثية، مما جعلهم يربطون بين خبراتهم السابقة وبين المشكلة المطروحة.

وينسجم هذا مع ما أشار إليه جرينبرج وبارون (Greenberg & Baron) المشار إليهما في أبو النصر (٢٠٠٩) أنَّ مشاركة المتدرب في عملية التدريب تؤدي إلى رسوخ ما تعلمه المتدرب لفترة أطول، فالمتدرِّب في

قاعة التدريب الذي يُشَارِك في الحوار والمناقشة والاستفسار تكون فرصته للتعلُّم أفضل من المتدرب الذي يكون وجوده سلبياً، كما أنَّ التدريب تكون له فاعليته حينما يستطيع المتدرب الاستفادة بما تعلّمه خلال فترة التدريب في الواقع الفعلي للعمل، ومما يساعد على ذلك هو محاولة محاكاة ظروف العمل الفعلية أثناء التدريب.

ولقد كان لتوفر البيئة التدريبية المناسبة دور مهم في أثر البرنامج التدريبي من خلال تأكيد الباحثين على تَقبُّل وجهات النظر المختلفة بشكلٍ موضوعي إضافةً إلى بناء الثقة بين المدَرِّبُ والمتدربين، بتَقَبُّلِ أفكارهم وطرحها للمناقشة والحوار.

وهناك أهمية كبيرة لدور العمل الجماعي الذي تمثّل بروح الفريق في نجاح البرنامج، حيث شَعَرَ معلمو الدراسات الاجتماعية المتدربون بالمتعة أثناء مناقشتهم للنصوص التدريبية، ممّا عمل على استثارة دافعيتهم للمشاركة في النقاش والحوار خاصةً، وتنمية دافعيتهم نحو التعلُّم عامةً (Epstein, 1998). كما أنَّ تقديم التغذية الراجعة المستمرة للمعلمين أثناء تدريبهم على البرنامج مكّنَهم من الحصول على معلومات منظّمة يسهل استيعابها ودمجها في بنائهم المعرفي والتي بدورها تمثّل إحدى الركائز الأساسية للنظرية المعرفية، وهذا يتطابق مع ما أشار إليه اشمان وكونوي (Ashman & Conway) المشار إليهما في صوافطة (٢٠٠٥) بأنَّ الحصول على معلومات منظمة واستيعابها ودمجها في البناء المعرفي ينمي الدافعية نحو التعلُّم.

كما أظهرت النتائج أنَّ مهارة استخلاص النتائج جاءت بالمرتبة الأولى، ومهارة تحديد مشكلة البحث وصوغها جاءت بالمرتبة الثانية، ومهارة تصميم خطة إجرائية جاءت بالمرتبة الثالثة، ومهارة جمع البيانات جاءت بالمرتبة الرابعة، ومهارة صوغ فرضيات العمل اللازمة لحل المشكلة جاءت بالمرتبة الخامسة ضمن درجة تمكُّن (كبيرة جداً) لكلٍّ منها، كما قد جاءت مهارة تحليل البيانات في المرتبة السادسة ضمن درجة تمكُّن (كبيرة).

وتفسير هذه النتيجة ربما يعود إلى مدى الاستفادة المتحصِّلة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية من جرَّاء تلقّيهم للبرنامج التدريبي المقترح لتنمية مهارات البحث الإجرائي، حيث جاء الترتيب الواقعي لمهارات البحث الإجرائي لديهم فوق ما قد كان يتوقع الباحثان، من حيث إنَّ المعلمين أصبحوا متمكنين من مهارات البحث الإجرائي المتقدمة قبل المهارات المتأخرة بمعنى أنَّ المهارة؛ التي كان يفترض أن تكون في الترتيب المتأخر منطقياً وبما يتفق مع الأدب النظري؛ قد جاءت بالمرتبة الأولى، وهذا إن يعكس شيئاً ما يعكس مقدار الاستفادة والنقلة النوعية والكمية في مدى تمكُّن معلمي الدراسات الاجتماعية من مهارات البحث الإجرائي. تختلف هذه النتيجة مع دراسة (Kongsak & Phairoth, 2004).

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، ومناقشة تلك النتائج، فإنَّ الباحثين يقدمان التوصيات الآتية:

- دعوة وزارة التربية والتعليم إلى العمل على زيادة معرفة المعلمين بمهارات البحث الإجرائي من خلال قيامها بعقد ندوات، وتقديم نشرات وإرشادات لكل المعلمين بهدف تعريفهم بالبحث الإجرائي ومهاراته وتوظيفها في الميدان، نظراً لانخفاض المستوى المعرفي لمهارات البحث الإجرائي لدى مجتمع الدراسة من معلمي الدراسات الاجتماعية.

- دعوة كليات التربية في الجامعات الحكومية والخاصة إلى ضرورة إغناء خبرات الطلبة المعلمين بالتدريب العملي على إجراء البحوث الإجرائية، وحثِّهم على مواصلة نموهم المهني بعد التخرج والالتحاق بمهنة التعليم.

- دعوة وزارة التربية والتعليم إلى ضرورة الاستفادة من البرنامج التدريبي وتطبيقه على المعلمين كافةً وخاصةً بعد ثبوت أثره الإيجابي على تنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية.

- دعوة معلمي الدراسات الاجتماعية إلى الإفادة من البرنامج التدريبي، بهدف تنمية مهارات البحث الإجرائي لديهم.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

الإبراهيم، رياض محمد. *تقويم مناهج الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية واقتراح تصور لتطويرها في الأردن.* رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، ٢٠٠٣م.

أبو حلو، يعقوب؛ مرعي، توفيق؛ الطيطي، صالح؛ وأبو شيخه، عيسى. *العلوم الاجتماعية وطرائق تدريسها.* عمان: منشورات جامعة القدس المفتوحة، ١٩٩٤م.

أبو النصر، مدحت محمد. *مراحل العملية التدريبية.* القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر، ٢٠٠٩م.

بارسونز، وبراون. *المعلم ممارس متأمل وباحث إجرائي.* ترجمة: علي رشيد الحسناوي. غزة: دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠٥م.

توفيق، عبد الجبار. *البحث الإجرائي أهميته في المشكلات التربوية وخطواته الأساسية.* بغداد: جامعة بغداد، ١٩٨٥م.

خريشه، علي والصفدي، حسين. «معرفة معلمي مجال الدراسات الاجتماعية في كليات التربية في الجامعات الأردنية لمهارات البحث والتفكير التاريخي». *مجلة جامعة دمشق.* المجلد ١٧، العدد (٣)، (٢٠٠١م)، ص ١١٩ — ١٣٠.

سعاده، يوسف جعفر. *الاتجاهات العالمية في إعداد*

معلم المواد الاجتماعية. مصر: مركز الكتاب للنشر، ١٩٩٦م.

شتات، يونس. «البحث التربوي: أهميته للمعلم والمدرسة وطريقة إعداده». *مجلة التربية*. إدارة العلاقات العامة والإعلام التربوي، الإمارات العربية المتحدة، (١٩٩٥م)، ص ١٢٦ – ١٢٨.

الشيخ، عمر. «التجسير بين البحث التربوي والقرارات التربوية». ورقة عمل قدمت في مؤتمر: *البحث التربوي في الوطن العربي: إلى أين؟*. عمان، الأردن، ١٩٩٨م.

صوافطة، وليد. *أثر التدريس بطريقتي حل المشكلات والخرائط المفاهيمية في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير الإبداعي والاتجاهات العلمية لدى الطلبة*. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، ٢٠٠٥م.

مجموعة من العلماء. *بحوث مؤتمر البحث التربوي في الوطن العربي: إلى أين؟*. عمان، الأردن، ١٩٩٨م.

مدبولي، محمد عبدالخالق. *التنمية المهنية للمعلمين، والاتجاهات المعاصرة*. العين: دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠٢م.

مرعي، توفيق وبلقيس، أحمد. *الميسر في علم النفس الاجتماعي*. عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع، ١٩٨٢م.

هاشم، كمال الدين محمد. *برنامج مقترح لتنمية بعض الكفايات التعليمية لدى معلم المواد التجارية بالمرحلة الثانوية التجارية بالسودان أثناء الخدمة*. أطروحة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٩٢م.

هيئة التعليم. *تدريب المعلمين على مناهج تطوير البحوث*. قطر: المجلس الأعلى للتعليم، ٢٠٠٨م.

وزارة التربية والتعليم. *مؤتمر المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً*. الأردن، ٢٠٠٦م.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Arthur, J., Bingham, B., Ireland, P., McQueen, C., Swain, N., «*You didn't tell us what to do» Teacher Perception of Action Research.* Paper presented at the AARE Conference Newcastle researcher, (1994). Retrieved May, 20, 2009 from: http://www.phy.nau.edu/danmac/actionrch.html

Atay, D. *Teachers Professional Development: Partnerships in Research.* Marmara University. Turkey, (2006). Retrieved July, 10, 2009 from http://www.writing.berkeley.edu/tesl – ej/ej38/a8

Christenson, M.; Ruslan, S.; Shirley, B.; Julia; Jennifer, D.; Georgene, R.; Marilyn, J. The Rocky Road of Teachers Becoming Action Researchers. *Teaching & Teacher Education.* 18 (3): 259 – 273. [ERIC document reproduction service ED 7760897] (2002).

Cousins, B; Walker, CH; Patsula, L. *Teachers'*

Action Research Reports University of Sydney, (2005). Retrieved Mars, 22, 2009 from http:\\www2.fhs.usyd.edu.au/arrow/arer/0 03

McMillan, J.H. & Wergin, J. F. *Understanding and Evaluating Education Research*. Merrill, New Jersey. 1998.

McNiff, J. *Teaching as Learning an Action Research Approach.* Routledge, London. 1993

Onwuegbuuzie, Anthony, J. The Under Achievement of African American Teachers in Research Methodology Courses: Implications for the Supply of American School Administrators, *Journal for Negro Education.* 19, (1998) 5 – 33. Retrieved september, 22, 2009 from http://www.jstor.org/pss/2668241

Onwuegbuuzie, Anthony, J. *Science Process Skills and Achievement in Research Methodology Courses.* Paper Presented at the Annual Meeting of the Mid – South Educational Research Association (28th, Bowling Green, KY, November 17 – 19, 2000).

Ross, E.W. *Becoming a Social Studies Teacher. Teacher Education and the Development of Preservice Teacher Perspectives.* Paper Presented at the Collage and University Faculty Assembly of the Annual Meeting of the National Council for the Social Studies. New York. [ERIC document reproduction service ED 276674] (1986).

Russell, T. *Introducing Pre – service Teachers to Teacher Research.* Prepared for session of the American Education Meeting on New Orleans, (2002). Retrieved July, 10, 2008 from http:\\www.educ.queensu.ca

Sagor, R. *Guiding School Improvement with Action Research.* ASCD, Alexandria, Virginia. 2000.

Schon, D.A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Thinking Action.* New York: Basic Books. 1983.

Smith, M., & Lytle, S.L. Research on Teaching *Attitudes Toward Applied Research in Schools. Research in Ontario Secondary Schools,* Canada, (1995). Retrieved June, 6, 2009, from http: // www.oise. Toronto.Ca / field – centres/tvc.htm

Epstieu, M. *Emotional and Behavioral Rating Scale.* Second Edition, pro.edpublisher, Austin, Texas. 1998.

Hewitt, R. & Little, M. (2005). *Leading Action Research in Schools, State of Florida,* (2005). Retrieved Mars, 22, 2009 from http:\\www.myfloridaeducation.com

Huffman, K., Vernoy, M. *Psychology.* (4th ed). USA: John Wiley and Sons. 1997.

Johnson, B. *Teacher – as – Researcher.* [ERIC document reproduction service ED 355205] (1993).

Johnson, B., Christensen. *Educational Research*. Boston: Pearson. 2004.

Keating, J; Diaz – G.R; Baldwin, M& Thousand, J. A Collaborative Action Research Model for Teacher Preparation Programs. *Journal of Teacher Education,* 49, (5) (1998): 381.

Kiok, Y., Youngin, P., Seoung Yong, H. Elementary Teacher's Perceptions of Action Research in Korea. Korea Research Foundation, Seoul. [ERIC document reproduction service ED 43692] (1999).

Kongsak. T; Ngamnit. T; Ladda. S; Piyawan. S; Sompong. P & Samruan. C. An Application of the Principles of Action Research in Developing Teachers' Potentiality According to the National Education. Khon Kaen University, (1999). Retrieved Mars, 22, 2009 from http:\\www.aabri.com

Kongsak, T & Phairoth, T. *Training on Classroom Research Skills for Student Teachers*. Faculty of Education, Khon Kaen University, Thailand. 2004.

Kraft, N.P., Teacher Research as away to Engage in Critical Reflection: *Reflective Practice,* 3 (2) (2002): 175 – 189.

Masters, J. *The History of Action Research*.

and Teacher Research: The Issues That Divide. *Education Research*, 19 (2) (1990): 2 – 10.

Stringer, E.T. *Action Research*, London: Sage Publication. 2007.

Utah State Office of Education. *Utah Character Education Action Research Project.* [ERIC document reproduction service ED 463223] (2000).

Viadero, D. *Making our Work Useful: the Challenge of Translating Education Research Findings Clearly, Usefully, and Accurately.* Paper Presenten at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, 2004.

Wallace, M. J. *Action Research for Language Teachers*. Cambridge University Press, 1998.

WikiEducator. *Training Programme for District Functionaries on Conducting Action Research*. This Project is Intended to District Functionaries of Madhya Pradesh, Chhattishgarh, Gujarat and Goa, (2008). Retrieved Janyary, 20, 2009 from http://www.wikieducator.org/Action_Research.

The Effect of Proposed Training Program to Develop Action Research Skills in Social Studies Teachers in Jordan

*** Mohammad Salameh Bakheet; ** Ibrahim Al – Qaoud**
** Change Agent for Arab Development and Education Reform (CADER)*
Amman, Hashemite Kingdom of Jordan, P.o box 2595, Postal Code 11821
E – mail: Mohammad.hawari@yahoo.com
*** Professor, Department of Curriculum and Instruction,*
College of Education, Yarmouk University
Irbid, Hashemite Kingdom of Jordan, P.o box 566, Postal Code 21163
E – mail: qaoud@yu.edu.jo
(Received 23/11/1431H; accepted for publication 27/2/1433H.)

Keywords: Training Program, Action Research, Social Studies Teachers.
Abstract: The purpose of the present study is to beld a training program designed to develop action research skills in an intentionally selected sample (N=15) of social studies teachers within Irbid first Directorate of Education. To achieve the study objectives, a 50 – item test measuring familiarity with action research skills among social studies teachers was developed. The training program was belt In light of test results. To measure mastery of action research skills among social studies teachers, the researcher developed an open – ended essay test. Results revealed that 100% of items on the familiarity with action research skills among social studies teachers were below mastery level, so all items of test of familiarity with action research skills were implied in the proposed training program designed based on the action research skills among social studies teachers. Further results indicated a significant difference at (α=0.05) between mean levels of familiarity with action research skills on pre and post – application of the program, in favor of post – application compared with pre – application.
The conclusion advised Ministry of Education, teachers, and other academic institutions to adopt the proposed training program based on action research skills.



المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم العالي

جامعة الملك سعود

عمادة شؤون المكتبات

مجلة جامعة الملك سعود

١- **ربع سنوية**: العلوم التربوية والدراسات الإسلامية.

٢- **نصف سنوية**: الآداب – العلوم الإدارية – العلوم الهندسية – العلوم – العلوم الزراعية – العمارة والتخطيط – اللغات والترجمة – علوم الحاسب والمعلومات – السياحة والآثار – الحقوق والعلوم السياسية – علوم طب الأسنان.

طريقة الدفع: ١- نقداً بمقر عمادة شؤون المكتبات – مبنى ٢٧ – جامعة الملك سعود.

٢- شيك مصدق باسم (عمادة شؤون المكتبات – حساب الخدمات) يرسل إلى العنوان البريدي الموضح أدناه.

٣- حوالة أو إيداع على (حساب الخدمات رقم ٢٦٨٠٧٤٠٠٧٦ الرمز ٥٠١) سامبا – فرع جامعة الملك سعود – الرياض، وترسل صورة الحوالة أو الإيداع على الفاكس الموضح أدناه أو على العنوان البريدي.

قيمة الاشتراكات: الاشتراك السنوي داخل المملكة العربية السعودية (٢٠) ريالاً سعودياً، وخارج المملكة (١٠) دولارات أمريكية أو ما يعادلها لجميع فروع مجلة جامعة الملك سعود ما عدا فرع (العلوم التربوية والدراسات الإسلامية) اشتراكها السنوي داخل المملكة العربية السعودية (٤٠) ريالاً سعودياً وخارج المملكة (٢٠) دولاراً أمريكياً أو ما يعادلها.

جميع المراسلات على العنوان التالي

عمادة شؤون المكتبات – جامعة الملك سعود – ص. ب. ٢٢٤٨٠ الرياض ١١٤٩٥

هاتف ٤٦٧٦١١٢ (١-٩٦٦+) فاكس ٤٦٧٦١٦٢ (١-٩٦٦+) البريد الإلكتروني libinfo@ksu.edu.sa موقع الجامعة www.ksu.edu.sa

✂---✂

قسيمة اشتراك بمجلة جامعة الملك سعود

تاريخ تعبئة القسيمة (بالتاريخ الميلادي):   /   /   ٢٠م

ملحوظة هامة: لضمان وصول المجلة إليكم يرجى تعبئة الخانات المسبوقة بعلامة ◆.

◆اسم المشترك (رباعي): .... اسم الجهة (للجهات الحكومية): ....

◆العنوان: .... ◆صندوق بريد: .... ◆الرمز البريدي: ....

◆المدينة: .... ◆الدولة: .... ◆الهاتف: .... الفاكس: ....

البريد الإلكتروني: ....

اسم المجلة المطلوب الاشتراك فيها: .... عدد النسخ: (   ).

طريقة الدفع: ☐ نقداً ☐ شيك مصدق (مرفق) ☐ حوالة (مرفق صورة مختومة)

☐ اشتراك جديد ☐ تجديد اشتراك ☐ اشتراك فردي

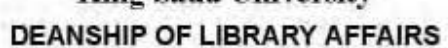
☐ اشتراك حكومي ☐ لمدة سنة ☐ سنتان

☐ ثلاث سنوات ☐ خمس سنوات ☐ أخرى: ....

Kingdom of Saudi Arabia

Ministry of Higher Education

King Saud University





The Journal of King Saud University

1- (Quarterly): Educational Sciences and Islamic Studies.

2- (Biannual): Arts, Administrative Sciences, Engineering Sciences, Science, Agricultural Sciences, Architecture and Planning, Languages and Translation, Computer and Information Sciences, Tourism and Archaeology, Law and Political Science, Dental Sciences.

Method of Payment:

1- Cash: At King Saud University Libraries Building 27.
2- Cheque: In favor of **King Saud University Library** account.
3- Drafts: SAMBA, King Saud University branch.
Account No. 2680740067, code No. 501. A copy of the draft should be faxed to the address given below.

Annual Subscription Rates:

1- Within the Kingdom SAR 20.00.
2- Outside the Kingdom USD 10.00 or equivalent for all journals except:
- Educational Sciences and Islamic Studies.
For this, subscription rates:
SAR 40.00 within the Kingdom
USD 20.00 outside the Kingdom

All correspondences should be addressed to: University Libraries, King Saud University, P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Kingdom of Saudi Arabia
Tel.: +966 1 4676112 Fax: +966 1 4676162
E-mail: libinfo@ksu.edu.sa Website: www.ksu.edu.sa

----✂ --

Subscription Form Date: / /

Name: ....

Organization: ....

Address: .... P.O. Box: ....

Zip Code: .... City: .... State: .... Tel.: ....

Fax: .... E-mail: ....

Specific issue(s): .... Number of copies ( )

Payment: ☐ Cash ☐ Cheque ☐ Draft
Subscription: ☐ New subscription ☐ Renewal of subscription
Period of subscription: ☐ 1 year ☐ 2 years ☐ 3 years ☐ 4 years ☐ 5 years ☐ More ....

مستوى الثقة بالنفس لدى معلمي التربية الإسلامية في الأردن

* صادق حسن شديفات؛ ** لانا خصاونه؛ *** ممدوح الشرعة

* أستاذ مساعد بقسم المناهج والتدريس، كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية

الزرقاء، المملكة الأردنية الهاشمية، ص.ب ٣٣٠٢٠٦ الرمز ١٣١١٥

E-mail: sadeq_shudefat@yahoo.com

** معلمة بوزارة التربية والتعليم الأردنية

الزرقاء، المملكة الأردنية الهاشمية، ص.ب ٣٣٠٢٠٦ الرمز ١٣١١٥

E-mail: huhrd@yahoo.com

*** محاضر متفرغ بقسم المناهج والتدريس، كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية

الزرقاء، المملكة الأردنية الهاشمية، ص.ب ٣٣٠٢٠٦ الرمز ١٣١١٥

E-mail: drashraah@yahoo.com

(قدم للنشر في ١٤٣١/٢/٣هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣١/٧/٣٠هـ)

الكلمات المفتاحية: الثقة بالنفس، التربية الإسلامية، المعلمون، الأردن.

ملخص البحث. هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد مستوى الثقة بالنفس لدى معلمي التربية الإسلامية في الأردن. وقد تكونت عينة الدراسة من ١٣٠ معلماً ومعلمة للتربية الإسلامية تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة للإجابة على أداة الدراسة والتي تم تبنيها من يلماز (yilmaz,2008).

تكونت أداة الدراسة من ٢٥ سؤالاً موزعة على خمسة مجالات كالآتي: المعرفة بالتربية الإسلامية، اختيار وتطبيق الاستراتيجيات المتعلقة بالتربية الإسلامية، تصميم المواد التعليمية المتعلقة بالتربية الإسلامية، إدارة الصف والاتصال، القياس والتقويم. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الثقة بالنفس لدى معلمي التربية الإسلامية كانت في أعلى مستوياته عند مجال المعرفة بالتربية الإسلامية وبمتوسط حسابي مقداره ٤,١٠ وعلى النقيض بلغ مستوى الثقة أدنى مستوياته عند مجال إدارة الصف والاتصال داخل الصف بمتوسط حسابي مقداره ٣,٢٥. المجالات الأخرى بلغت متوسط حساباتها أعلى من ٣,٥٠ وانتهت الدراسة إلى تقديم عدد من التوصيات البحثية والنظرية في مجال الدراسة.

self-efficacy grounded in faulty experimentation." *Journal of Social and Clinical* Psychology, 26(6), (2007), 641-658.

Compeau, D., Higgins, C. A. "Computer self-efficacy: Development of a measure and initial test." *MIS Quarterly, 19*(2), (1995), 189-211.

Eisenberger, J. C., Conti-D'Antonio, M. & Bertrando, R. *Self-efficacy: Raising the bar for all students*. Larchmont: Eye on Education. (2005).

Goddard, R. D. "Collective efficacy: A neglected construct in the study of schools and student achievement." *Journal of Educational Psychology, 93*(3), (2001), 467-476.

Guskey, T. R., & Passaro, P. *Teacher efficacy: A study of construct dimensions*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, GA. (1993).

Larrick, C. S. *Collective teacher efficacy and student achievement*. Unpublished doctoral dissertation, the University of Virgina, Charlottesville. (2004).

Lomi, C. "Evaluation of a Swedish version of the arthritis self-efficacy scale." *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, Vol. 6(3), (1992), 132-138.

Moore, W. P., Esselman, M. E. *Teacher efficacy, empowerment, and a focused instructional climate: Does student achievement benefit*? Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED350252). (1992).

Morel, P. D., & Caroll, J. B. "An extended examination of pre-service elementary teachers' science teaching self-efficacy." *Scholl Science and Mathematics, 103*(5), (2003), 246-252.

Pajares, F. "Self-efficacy beliefs in academic settings." *Review of Educational Research, 66*, (1997), 543-578.

Pajares, K. "Gender and perceived self efficacy in self –regulated learning." *Theory into Practice*, 41, 2 , (2002), 116 – 125.

Ross, J. A. *Beliefs that make a difference: The origins and impacts of teacher efficacy*. Paper presented at the annual meeting of the Canadian Association for curriculum studies. (1994).

Ross, J. A. "Effects of running records assessment on early literacy achievement." The *Journal of Educational Research, 97*(4), (2004), 186-194.

Semmar, Y. Adult learners and academic achievement: The roles of self efficacy, self regulation, and motivation. ERIC ED491441. (2006).

Sperber, A., Devellis, R. F., & Boehlecke, B. "Cross-cultural translation: methodology and validation." *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 25(4), (1994), 501-524.

Ware, H., & Kitsantas, A. "Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment." *Journal of Educational Research, 100*(5), (2007), 303-310.

Wood, R., & Bandura, A. "Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision making." *Journal of Personality and Social Psychology, 56*, (1989), 407-415.

Woolfolk, A. *Educational psychology*. New Jersey: Prentice Hall. (1990).

Yilmaz, A. "Self-efficacy perceptions of prospective social studies teachers in relation to history teaching." *Education, 129*(3), (2008), 506-520.

techniques that may be required for effective teaching of Islamic education. Some of these strategies and techniques include concept maps, second-hand sources, computer technologies, application-related problems, and excursion and observation activities. Further, Islamic education teachers believe in their abilities to plan and determine the strategies and methods aimed at improving skills.

The third dimension which received moderate-to-high efficacy level is material design and use related to Islamic education. Islamic education teachers indicated that they have the theoretical and practical knowledge regarding their decision on how to design and use of materials in teaching Islamic subjects and have the ability to provide the material diversity in teaching Islamic education. The dimension of measurement and evaluation as well recived moderate-to-high efficacy level indicating that islamic education teachers have the ability to perform effective measurment and evaluation when teaching islamic education. The last diemsnion of teacher efficacy is in-class communication and classroom management which was moderate in efficacy as indicated by islamic education teachers. To elaborate, Islamic education teachers believe in their competence to create the classroom environment with high level of motivation; actively involve students in the lesson and enable students to use concepts related to Islamic education correctly; and can solve the motivation problems that may arise from individual differences through dialogues with students. In short, it appears that Islamic education teachers have acceptable level of confidence related to teaching Islamic education in Jordan, which is an indication of effective teaching leading to improved students' learning and performance. Another strand of results regarding demographic variables of Islamic teachers indicated that gender and years of teaching experience did not have any significant effects on the efficacy dimensions. This result opens the door for more demographic variables to be included in further research.

Implications and Recommendations

Several implications can be drawn from this research. First, the results of this study suggest that the efficacy level is well within the accepted range to maximize students' learning and increase their academic achievement. However, the dimension of in-class communication and classroom management needs further attention. The study results and implications suggest the following recommendations for practice and theory.

From a practical standpoint, the following recommendations are suggested: (a) the Ministry of Education should prepare seminars, training workshops, and materials about self-development of teachers especially those related to in-class communication and classroom management skills; (b) school principals should stress on the importance of the work environment and school culture as a change agent to enhance the efficacy beliefs of Islamic education teachers; and (c) higher education institutions should evaluate their Islamic education curriculum related to the above five aforementioned dimensions to provide the school system with Islamic teachers with high teaching efficacy. From a theoretical standpoint, the population of the future research should be expanded to include all Islamic education teachers in Jordan. The study should also compare between private and public schools, geographic regions, educational levels of respondents, and so on. Other studies should not only study the efficacy believes of in-service teachers but also pre-service teachers. Another recommendation for future studies would be to include a qualitative part in any investigation to provide a clearer picture of the results obtained.

References

Abu-Alila, M." Teachers self-efficacy and its relation to personal competencies and control among gender and prior experience." *The Educational Journal-Faculty of Education, University of AlaZhar, 124*(1), (2004), 337-380.

Agarwal, R. S., & Stair, R. M. "The evolving relationship between general and specific computer self-efficacy: An empirical assessment." *Information Systems Research, 11*(4), (2000), 1-17.

Alderman, M. K. *Motivation for achievement*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. (1999).

Alqadoomy, A. "A study of the sources of self-efficacy for players of volley ball based on their perceptions." *Dirasat, Faculty of Education, 33*(2), (2006), 349-366.

Alzayat, F. Construct validation of academic self-efficacy and its determination. *In Series of cognitive and psychological (2nd ed.), approaches, models, and theories*. Cairo Press for Universities, (2001), (491-538).

Bandura, A. "Self-efficacy mechanism in human agency." *American Psychologist, 37*, (1982), 122-147.

Bandura, A. "Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning." *Educational Psychologist, 28*(2), (1993), 117-148.

Bandura, A. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman. (1997).

Bandura, A. "Much ado over a faulty conception of perceived

Results Pertaining to Research Question 2

Research question 2 concerns the significant differences among efficacy level dimensions and the following individual demographics of Islamic education teachers in Jordan: gender and teaching experience. Multivariate analysis of variance (MANOVA) statistical procedures were used because this research question involved multiple dependent and independent variables. The five dimensions of efficacy level were treated as the dependent variables, whereas categorical level variables (e.g., gender and years of teaching experience) were used as the independent variables. The results for each independent variable were reported separately. MANOVA analysis yielding significant differences was followed with ANOVA analysis and post hoc comparisons, respectively. All post hoc comparisons utilized Tukey's test at an alpha level of .05.

Gender

Gender was used as an independent variable to determine whether perceptions of efficacy level dimensions differed for males versus females. Pillai's Trace was selected as the test statistic to evaluate the presence of differences across gender, with regard to the set of dependent variables. MANOVA analysis revealed no significant differences across levels of gender (see Table 6). As shown in the table, the calculated value of Pillai's Trace was .04 ($F = .78$, df $= 5$, $p = .27$) indicating that differences did not exist for male and female respondents across the dependent variables.

Table 6. Multivariate Tests of Significance, Effect Size, and Power for Gender.

MANOVA Test	Value	F	df	Sig.
Pillai's Trace	.04	.78	5	.57
Wilks' Lambda	.95	.78	5	.57
Hotelling's Trace	.04	.78	5	.57
Roy's Largest Root	.04	.78	5	.57

Years of Teaching Experience

The respondent's total years of teaching experience was treated as an independent variable to determine if significant differences in perceptions of efficacy level dimensions emerged across these categories. The years of experience were grouped into five categories. MANOVA analysis showed no statistically significant differences across categories of teaching experience. The calculated value of Pillai's Trace was .19 ($F = 1.01$, df $= 20$, $p = .45$) (see Table 7).

Table 7. Multivariate Tests of Significance, Effect Size, and Power for Years of Experience.

MANOVA Test	Value	F	df	Sig.
Pillai's Trace	.19	1.01	20	.45
Wilks' Lambda	.83	.99	20	.47
Hotelling's Trace	.20	.98	20	.49
Roy's Largest Root	.08	1.65	5	.15

Discussion

Improving the educational system for the sake of increasing students' learning and achievement has been an area of great concern for the past two decades. One promising area of inquiry that may be the cornerstone for the success of such effort is the teacher efficacy. Even though teacher efficacy has been investigated for science teachers, English teachers, and social studies teachers, the investigation of Islamic education teacher efficacy is rather limited. Moreover, no research addressing this issue was located in Jordan. Therefore, the goal of this study was to determine the perceived efficacy levels of Islamic education teachers in Jordan. One-hundred ten Islamic education teachers were given a valid and reliable instrument in which they were asked to provide demographic information and respond to 25 statements classified into five dimensions using a 5-point Likert-type scale.

The results of this research indicate that Islamic education teachers have moderate-to-high level of efficacy as indicated by its overall mean values for all dimensions except for the dimension of in-class communication and classroom management which received moderate mean value as follow: knowledge of Islamic education (4.10), selection and application of strategies, methods, and techniques related to Islamic education (3.85), material design and use related to Islamic education (3.99), in-class communication and classroom management (3.25), and measurement and evaluation (3.70).

With regard to the knowledge of Islamic education dimension, it appears that Islamic education teachers have sufficient knowledge of Islamic concepts, which helps in conveying different opinions about Islamic subjects to studnets. Moreover, teachers update their knowledge of Islamic education by keeping abreast of the scientific developments in their field of specialty. Similarly, Islamic education teachers believe in their ability to select and apply strategies, methods, and techniques related to Islamic education. Specifically, they know how to utilize the best strategies, methods, and

On the other hand, results presented in Tables 2 and 3 revealed that the overall mean score for items of the selection and application of strategies, methods, and techniques dimension and material design and use were (3.85) and (3.99) respectively, indicating, on average, moderate-to-high efficacy levels regarding these dimensions. Further, all items in both dimensions were above the mean value of 3.50.

Table 2. Means and Standard Deviations for the Items of the Selection and Application of Strategies, Methods, and Techniques Dimension.

Items	Means	Std. Deviation
1. I know the strategies, methods, and techniques that may be required for effective teaching of Islamic education.	3.77	.90
2. I can use the concept maps effectively in teaching Islamic education.	3.87	1.20
3. I experience ease in using second-hand sources in teaching Islamic education.	4.20	.89
4. I can effectively make use of the computer technologies in teaching Islamic education.	4.24	1.14
5. I know the application-related problems in selection and design of strategies, methods, and techniques, and I am capable of planning accordingly.	3.80	.84
6. I would experience ease in determining the strategies and methods fitting the skills.	3.63	.93
7. I would experience ease in planning activities aimed at skill.	3.66	.84
8. I would experience ease in using excursion and observation activities for sufficient teaching of Islamic education.	3.66	.84
Average	3.85	.48

Table 3. Means and Standard Deviations for the Items of the Material Design and Use Dimension.

Items	Means	Std. Deviation
1. I have the theoretical knowledge regarding use of materials in teaching Islamic subjects within the scope of the Islamic education course.	4.15	.58
2. I would experience ease in providing the material diversity in teaching Islamic education.	3.95	.73
3. I can design the materials myself and use them in activities I design.	3.94	.77
4. I would experience ease while deciding when and how to use the materials.	3.94	.77
Average	3.99	.61

Table 4 clarified that the overall mean score for all items of the in-class communication and classroom management was 3.25, indicating moderate level of efficacy among Islamic education teachers regarding this dimension. Item (1) had the highest mean value (3.93), whereas items (5, 6, and 7) had the lowest mean values of 2.85, 2.86, and 2.35 respectively.

Table 4. Means and Standard Deviations for the Items of In-Class Communication and Classroom Management Dimension.

Items	Means	Std. Deviation
1. I see myself competent in creating the classroom environment required for effective teaching of Islamic education.	3.93	.77
2. I would experience ease in finding the sources of motivation problems my students may experience in connection with the Islamic education course and subjects.	3.85	.76
3. I have the teaching qualifications required for creating a classroom environment with high level of motivation.	3.09	1.26
4. I can effectively involve my students actively in the lesson in teaching Islamic education.	3.86	.84
5. I can solve the motivation problems that may arise from individual differences through dialogues I will establish with my students.	2.85	1.19
6. I can enable my students to use the Islamic concepts correctly.	2.86	1.40
7. I can enable my students to use the link between today and the past.	2.35	.95
Average	3.25	.49

Finally, Table 5 indicated that mean of the items of measurement and evaluation was 3.70, reflecting moderate-to-high efficacy level of Islamic education teachers related to this dimension.

Table 5. Means and Standard Deviations for the Items of the Measurement and Evaluation Dimension.

Items	Means	Std. Deviation
1. I can perform effective measurement and evaluation in teaching Islamic education.	3.64	1.09
2. I would experience ease in using the student product files in the measurement and evaluation process.	3.78	.90
3. I would not experience difficulties in spreading measurement and evaluation over the process in teaching Islamic education.	3.68	.97
Average	3.70	.65

Instrument Standardization

The instrument was pilot tested with a group of 29 Islamic education teachers who were excluded from the main sample of the study. Changes recommended by the validation panel and those identified as needed during the pilot test were incorporated into the instrument. These changes occurred in the wording of items and in the instructions for completing the instrument. The internal consistency of the instrument was determined using the same group of teachers used in the pilot study. The calculated coefficient alpha reliability for the five sub-scales was as follow: knowledge of Islamic education (α = .70), selection and application of strategy, methods, and techniques related to Islamic education (α = .81), material design and use related to Islamic education (α = .78), in-class communication and classroom management (α = .73), and measurement and evaluation (α = .76). These figures suggest that the instrument is suitable to measure the Islamic teachers' efficacy levels related to these constructs. Moreover, a minimum of three items under each dimension is acceptable.

Data Collection

The researchers distributed the instruments for Islamic education teachers hand to hand during the first semester of the academic year 2009/2010. The researchers explained to the participants the purpose of the study and encouraged them to read the statements carefully before ticking the appropriate choice. The participants were insured confidentiality and anonymity. Participants were also instructed to hand the instruments to the school principal, which later were collected by the researchers.

Data Analysis

Procedures for statistical analysis were discussed by each research question. The first research question was to determine the perceived efficacy levels of Islamic education teachers in Jordan. Descriptive statistics including means and standard deviations for each sub-scale and its items were utilized to answer for this question. The second research question concerned if differences exist in the perceived efficacy levels of Islamic education teachers related to gender and teaching experience. Multivariate analysis of variance (MANOVA) was used to identify the differences in the efficacy dimensions among the two aforementioned demographics. The scale scores for the efficacy dimensions were treated as the dependent variables, whereas the different levels of the categorical demographic variables (e.g., gender and teaching experience) were treated as the independent variables. Each independent variable was tested separately. In the case where significant differences among levels of the independent variables were detected, MANOVA analysis was then followed with Univariate analysis of variance (ANOVA) and post hoc comparisons utilizing Tukey's test at an alpha level of .05.

Results

The data collected from all participants were coded, input to the SPSS spreadsheets, and analyzed using software package SPSS version 11.5. Descriptive statistics for all variables in this study were examined using SPSS frequencies. The minimum and maximum values of each variable were examined for the accuracy of data entry by inspecting out of range values. An examination of these values did not detect any out of range values. Missing subjects were not detected either. Results of the study were addressed by each research question.

Results pertaining to Research Question 1

The first research question of this study was to determine the perceived efficacy levels of Islamic education teachers in Jordan. The mean values and standard deviations for teachers' responses to these items and the average of all items are presented in Tables (1) through (5).

According to Table 1, the overall mean score for all items related to Knowledge of Islamic education was (4.10), indicating, on average, high efficacy level regarding knowledge of Islamic education experienced by Islamic education teachers. Moreover, means of the items ranged from (4.04) to (4.17), reflecting high efficacy levels related to this dimension.

Table 1. Means and Standard Deviations for the Items of the Knowledge of Islamic Education Dimension

Items	Means	Std. Deviation
1. I have sufficient knowledge of Islam concepts within the scope of the Islamic education course.	4.17	.97
2. I can convey different sources and opinions about Islamic subjects to my students.	4.10	.93
3. I update my knowledge of Islamic education by keeping abreast of the scientific developments.	4.04	.83
Average	4.10	.64

d) In-class communication and classroom management.
e) Measurement and evaluation.

2. Are there any statistically significant differences in the Islamic education teachers' perceived efficacy levels based on the following demographics: Gender and teaching experience?

Importance of the Study

The results of the study may benefit Islamic education teachers in Jordan because it begins to define their perceptions of self-efficacy and what types of professional development needs they have. It may also provide insight into their perceived deficits related to Islamic education and the required training workshops suited. The results of the study may also provide an indication for the Ministry of Education as to the effectiveness of their Islamic education teachers. Based on the results of the study, public and private colleges and universities may begin to evaluate their Islamic education curriculums and how they may be redesigned as to better meet the needs of Islamic education teachers to enhance their teaching efficacy.

Research Methods and Procedures

Population and Sample

The target population for this study was all Islamic education teachers in the educational directorate of Zarqa in Jordan. The sample for this study comprised of 130 Islamic education teachers whom were selected randomly from a pool of 572 teachers. A total of 110 usable instruments were returned with a response rate of 80%. The sample distribution was 45 males (40.9%) and 65 females (59.1%). With regard to teaching experience, 18 (16.4%) had less than 5 years; 24 (21.8%) between 5-9 years; 25 (22.7%) between 10-14 years; 29 (26.4%) between 10-14 years; and 14 (12.7%) above 20 years of teaching experience.

Instrumentation

The instrument used to collect data in this study was a two-part questionnaire named the teacher efficacy scale (TES) adapted from Yilmaz (2008). The TES was partially modified to be more related to the Islamic education teachers. The first part of the questionnaire included five sub-scales with 25 items and were rated on a Likert-type scale ranged as follow: 1 "Strongly Disagree", 2 "Disagree", 3 "Neutral", 4 "Agree", and 5 "Strongly Agree". These subscales were knowledge of Islamic education (3 items), selection and application of strategy, methods, and techniques related to Islamic education (8 items), material design and use related to Islamic education (4 items), in-class communication and classroom management (7 items), and measurement and evaluation (3 items). The second part of the questionnaire collected demographic information related to teachers' gender and teaching experience. The original version of the TES was developed through an extensive review of the literature and a field test. The TES was shown to have both content and face validity. For indication of reliability, the Cronbach's alpha of the instrument was .78.

Instrument Translation Process

To ensure equivalence of meaning of the items and constructs between the Arabic and English versions of the TES, a rigorous translation process was used and included forward and backward translation, subjective evaluations of the translated items, and pilot testing. The goal of the translation process was to produce an Arabic version of the TES with items that were equivalent in meaning to the original English version (Lomi, 1992; Sperber, Devellis, & Boehlecke, 1994). One translator, (faculty member) bilingual in English and Arabic, translated the English version of the TES into Arabic (forward translation). This translator was instructed to retain both the form (language) and the meaning of the items as close to the original as possible but to give priority to meaning equivalence. When the Arabic translation was finalized, the TES was then back-translated (from Arabic into English) by another faculty member, bilingual in English and Arabic. The back-translated items were then evaluated by a group of three faculties to ensure that the item meanings were equivalent in both the original English version and the back-translated version. If differences in meaning were found between items, those items are put through the forward and back-translation process again until the faculties are satisfied for there was substantial meaning equivalence. The Arabic version of the TES was then pilot tested with a group of 15 Islamic teachers to collect feedback about instrument content and usage. The feedback from the teachers emphasized that the instrument has both face and content validity.

students including challenging students (problematic and struggling students); attempt to include families in the education process of children; do their job affectionately through spending more time on instructional activities; motivate students and praise them more frequently; and have high expectations for students' academic achievement and success (Bandura, 1997; Eisenberger, Conti-D'Antonio, & Bertrando, 2005; Goddard, 2001; Larrick, 2004; Moore & Esselman, 1992; Ross, 2004; Ware & Kitsantas, 2007). Woolfolk (1990) added that teachers with high efficacy perceptions establish high aspirations for the future and persist to attain their future goals.

Teacher efficacy comes from four sources (Bandura, 1993; Woolfolk & Hoy, 2000). The first sources is that related to prior mastery experiences (Agarwal & Stair, 2000; Bandura, 2007; Compeau & Higgins, 1995), which are regarded as the most prominent source of efficacy judgments because they are based on actual individual experiences (Bandura, 1982). Teachers use personal experiences to increase their teaching confidence. As social cognitive theory suggests, performance successes reinforce efficacy beliefs whereas failures create doubt and undermine self-beliefs of capability (Wood & Bandura, 1989). In general, therefore, as teachers experience on the job success, they are more likely to feel effective and deliver high quality instruction (Abu-Alila, 2004). The second source of teacher efficacy is vicarious experience. Teachers increase their efficacy beliefs through observations, readings, and videos of other teachers who are highly effective and come to believe that they too can become effective. The third source of efficacy beliefs is social persuasion, where teachers use dialogue to convince, persuade, motivate and encourage each other to believe in their teaching effectiveness (Alzayat, 2001). Individual psychological conditions represent the fourth potentially important source of efficacy perceptions. Strong emotional reactions to a task (teaching) are believed to provide cues about the level of success or failure that can be anticipated in completing that task (Pajares, 1997, 2002; Semmar, 2006).

Based on the above discussion, it appears that efficacy beliefs of teachers are critical for the success of the educational system as a whole and for the success of each student. What is missing from literature is the focus on self-efficacy of Islamic education teachers. Although efficacy perception of teachers is important for all disciplines, it has a distinct meaning in the Islamic education discipline. To elaborate, Islamic teachers should have focused and thorough knowledge of the subject matter of the Holly Quraan (the words of Allah), the Sunna (a way of life for Muslims), and the basic laws and rules of Islam. These three pillars are important for Islamic education teachers to maximize their teaching efficacy. If Islamic education teachers' efficacy beliefs related to the above mentioned three pillars are high, then their teaching effectiveness will be maximized. Overall, the ultimate outcome would be the best of the education system and the success of the individual student. Therefore, it is important to investigate the efficacy beliefs of Islamic education teachers.

Statement of the Problem

Teacher efficacy has been reported as a key determinant of teaching effectiveness and is related to improvements in the educational system, which ultimately impact students' learning and academic achievement. A review of literature has indicated that little or no research studies have focused on the self-efficacy perceptions of Islamic education teachers. To the researchers' best knowledge, no studies have been conducted in Jordan regarding the teacher efficacy beliefs. Therefore, the primary purpose of this study is to determine the perceived efficacy levels of Islamic education teachers in Jordan as it relates to a number of competencies. Teachers who have thorough knowledge of the subjects involved in Islamic education; the ability to design materials, select proper methods and strategies to teach Islamic education, and use proper evaluations; and have classroom management skills, are expected to exhibit higher efficacy beliefs than those who do not.

Research Questions

To achieve the primary purpose of the study, the following research questions were formulated:

1. What are the perceived efficacy levels of Islamic education teachers in relation to the following aspects?

a) Knowledge of Islamic education
b) Selection and application of strategies, methods, and techniques related to Islamic education.
c) Material design and use related to Islamic education.

J. King Saud Univ, Vol. 24 Edu. Sci. & Islamic Stud. (4), pp. 23-31 Riyadh (2012/1433H.)

Perceived Efficacy Levels of Islamic Education Teachers in Jordan

*** Sadeq Al – Shudaifat; ** Lana Khasawneh; *** Mamdouh Alshuraa**
** Assistant Professor, Department of Curriculum and Instruction*
Faculty of Educational Sciences, The Hashemite University
Zarqa, Hashemite Kingdom of Jordan, P.o box: 330206, Postal Code: 13115
E-mail: sadeq_shudefat@yahoo.com

*** Instructor, Ministry of Education*
Zarqa, Hashemite Kingdom of Jordan, P.o box: 330206, Postal Code: 13115
E-mail: huhrd@yahoo.com

**** Instructor, Department of Curriculum and Instruction*
Faculty of Educational Sciences, The Hashemite University
Zarqa, Hashemite Kingdom of Jordan, P.o box: 330206, Postal Code: 13115
E-mail: drashraah@yahoo.com

(Received 3/2/1431H; accepted for publication 30/7/1431H.)

***Keywords*:** Self-efficacy; Islamic education; teachers, and Jordan.

Abstract. The primary purpose of this study was to determine the perceived efficacy levels of Islamic education teachers in Jordan. A random sample of 130 Islamic education teachers was selected to respond to a validated instrument developed by Yilmaz (2008). The instrument comprised of five dimensions with 25 items distributed as follow: knowledge of Islamic education, selection and application of strategies, methods, and techniques related to Islamic education, material design and use related to Islamic education, in-class communication and classroom management, and measurement and evaluation. The results of the study indicated that self-efficacy of Islamic teachers was the highest for the knowledge of Islamic education with a mean value of 4.10. However, the lowest efficacy level of Islamic teachers was for in-class communication and classroom management with a mean value of 3.25. The rest of the dimensions had mean values above 3.50. The study ended by offering a number of theoretical and practical implications for the field of study.

Introduction and Theoretical Framework

In the past two decades, a good deal of research has focused on improving the educational system for the sake of increasing students' learning and achievement. One promising area of research that may be the cornerstone for the success of such effort is the teacher efficacy. Teacher efficacy has been defined as "teachers' belief or conviction that they can influence how well students learn, even those who may be difficult or unmotivated" (Guskey & Passaro, 1993, p. 3). Ross (1994) defined teacher efficacy as "the extent to which teachers believe their efforts will have a positive effect on student achievement" (p. 5). These two definitions indicate that the perception of one's ability affects one thought feelings, motivations, and actions toward students' success and learning (Morell & Caroll, 2003).

Today's teachers have multiple responsibilities including the ability to manage the classroom well; communicate clearly with students; design classroom materials; present the content knowledge effectively; provide learning, select and apply proper strategies and teaching techniques; and provide proper measurement and evaluation for students' learning and achievement. Therefore, teaching is a profession that needs more efficacy than ever before.

A good deal of research over the past two decades has demonstrated that efficacy beliefs influence behavior and performance through effecting on direction, intensity, and persistence of effort (Alqadoomy, 2006). Teachers with high efficacy perceptions can make an effort to create an effective educational environment in the classroom using a variety of teaching methods and strategies (Alderman, 1999). Research has also emphasized that teachers with high efficacy perceptions believe they would perform and manage teaching in an effective manner; establish communication with all types of

أثر اللغة المستخدمة في التقييم على تحصيل طلبة المدارس الغير ناطقين بالإنجليزية في الرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية

* عبد الله أحمد بني عبد الرحمن؛ ** ربا فهمي بطاينه

* *أستاذ مساعد في قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة اليرموك*

إربد، المملكة الأردنية الهاشمية، ص.ب ٥٦٦ الرمز ٢١١٦٣

E – mail: baniabdelrahman@yahoo.com

** *أستاذ في قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة اليرموك*

إربد، المملكة الأردنية الهاشمية، ص.ب ٥٦٦ الرمز ٢١١٦٣

E – mail: rubab@yu.edu.jo

(قدم للنشر في ١٤٣٢/٢/٦هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣٢/٤/١هـ)

الكلمات المفتاحية: التقييم، اللغة الأم، اللغة العربية، اللغة الإنجليزية.

ملخص البحث. استكشفت هذه الدراسة أثر اللغة المستخدمة في التقييم على تحصيل طلبة المدارس الغير ناطقين بالإنجليزية في الرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية. تكونت عينة الدراسة من ٢٦ طالب مدرسة عرب تلقوا تعليمهم لمدة ثلاث سنوات في مدارس أمريكية تدرس بالإنجليزية ومدرسة عربية تدرس بالعربية. تم تقييم تحصيل الطلاب في مقررات الرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية بأربع طرق مختلفة من حيث لغة التقييم وهي: الإنجليزية الإنجليزية في الأسئلة والإجابة والعربية العربية في الأسئلة والإجابة والعربية في الأسئلة والإنجليزية في الإجابة والإنجليزية في الأسئلة والعربية في الإجابة.

تم استخدام تحليل التباين الأحادي والإحصاء الوصفي لتحليل النتائج. أظهرت نتائج الدراسة أفضلية في تحصيل الطلاب في الطريقة التي استخدمت العربية العربية في الأسئلة والإجابة على باقي الطرق.

Hawks, P. Making Distinctions: A discussion of the use of the mother tongue in the foreign language classroom. *Hwa Kang Journal of TEFL*, Vol. 7, (2001), pp 47-55. Retrieved 21 March 2010 from http://www.hkjtefl.org/Contents.html.

Jehlen, A. English lessons: when students don't speak English, what's the best route to classroom success--and high test scores? (2002), (**Cover Story**). *NEA Today*, May 1.

Marsh, H., Hau, K., & Kong., C. Late Immersion and Language of Instruction in Hong Kong Schools: Achievement Growth in Language and Nonlanguage Subjects. *Harvard Educational Review*, Vol. 70, No. 3, (2009), pp 302-347.

National Council on Education Standards and Assessment. *Raising Standards for American Education: A Report to Congress, the Secretary of Education, the National Education Goals Panel, and the American People.* Washington, DC: National Council on Education Standards and Assessment, 1992.

Nieto, S. *Affirming Diversity: The Socio-Political Context of Multicultural Education.* White Plains, New York: Longman, 1992.

O'Day, J. & Smith, M. Systemic reform and educational opportunity. In S. Fuhrman (ed.), *Designing Coherent Education Policy* (250-312). San Francisco: Jossey-Bass, 1993.

Phillipson, R. *Linguistic Imperialism.* Oxford: Oxford University Press, 1992.

Piasecka K. The bilingual teacher in the ESL classroom. In S. Nicholls & E. Hoadley-Maidment (eds.), *Current Issues in Teaching English as a Second Language to Adults*, (1988), (97-103). London: Edward Arnold.

Smith, V. Nursing student attrition and implications for pre-admission advisement. *Journal of Nursing Education*, Vol. 29, No. 5, (1990), pp 215-218.

Stevick, E. *Humanism in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1990.

Swain, A. & Lapkin, S. The Evolving Sociopolitical Context of Immersion Education in Canada: Some Implications for program Development. *International Journal of Applied Linguistics*, Vol. 15, No. 2, (2005), pp 169-186.

Verhoeven, L. Acquisition of reading in a second language. *Reading Research Quarterly*, 25, (1990), 90-114.

Wang J. & Goldschmidt, P. Opportunity to learn, *language* proficiency, and immigrant status effects on mathematics *achievement. Journal of Educational Research*, Vol. 93, No. 2, (1999), pp 101-113.

Xiaodi, L. Research on Bilingual Teaching in the Universities of Northeast Traditional Industry Base. *Research in Teaching*, No.3, (2006), pp 17-25.

teacher-generated tests.

3. Other variables, such as grade level, were not taken into account in the analysis.

The findings also suggest that three years of residence and studying in an English-medium school may not be adequate for satisfactory academic progress. This may suggest that using L2 as the sole medium of instruction and assessment may place S/FL learners at a disadvantage even after as long as three years of English-medium study.

The findings further suggest that teachers can help non-native learners of English improve their achievement through using these students' L1 in assessment. It is evident that even when L2 is the medium of instruction and assessment, translating tests into the learners' L1 is a catalyst for better achievement.

The researchers are well aware of the difficulty of hiring native-speaking teachers who also speak the language(s) of their S/FL learners for all school subjects. However, it may prove more feasible to hire one teacher to translate and mark tests, especially for students who constitute large proportions of student populations in mainstream education.

Understandably, this would place huge budgetary demands on the school, but the gain may be worth the expense, especially within the framework of major initiatives, such as the No Child Left Behind. Despite budgetary and availability constraints, this call is supported by evidence that taking advantage of the learner's language, culture and competence is an important step towards providing education for all. Bringing the home language into schools means that formal learning is no longer just for the dominant groups, which promises to dramatically improve education for ethnic and linguistic minority children (Benson, 2005).

References

Atkinson, D. Teaching in the target language: A problem in the current orthodoxy. *Language Learning Journal*, Vol. 8, (1993), pp 2-5.

Atkinson, D. *Teaching Monolingual Classes*. London: Longman, 1993.

Atkinson, D. The mother tongue in the classroom: A neglected resource? *ELT*, Vol. 41, No. 4, (1987), pp 241-247.

Auerbach, E. Re-examining English only in the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, Vol 27, No.1, (1993), pp 9-32.

August, D. & Hakuta, K. *Improving Schooling for Language-Minority Children*. Washington, DC: National Academy Press, 1997.

Baniabdelrahman A. & Lincoln, F. Arab students' explanations of interactions and study experiences at a United States university. *Damascus University Journal*, Vol. 24, No. 1, (2008), pp 59-83.

Benson, C. *Mother Tongue-Based Teaching and Education for Girls*. UNESCO Bangkok. Retrieved 21 March 2010 from http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001420/142079e.pdf, 2005.

Benson, C. *The Importance of Mother Tongue-Based Schooling for Educational Quality*. Commissioned study for EFA Global Monitoring Report 2005. http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001466/146632e.pdf.

Bolitho, R. Talking shop: The communicative teaching of English in non-English-speaking countries' *ELT*, Vol. 37, No. 3, (1983), pp 235-42.

Brisk, M. *Bilingual Education: From Compensatory to Quality Schooling*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 1998.

Brown, M. The effect of a support group on students' attrition due to academic failure. *Journal of Nursing Education*, Vol. 28, No. 8, (1987), pp 324-327.

Carlisle, J., Beeman, M., Davis, L. & Spharim, G. Relationship of metalinguistic capabilities and reading achievement for children who are becoming bilingual. *Applied Psycholinguistics*, Vol. 20, (1999), pp 459-478.

Center for Language Minority Education and Research. *Comprehensive Services for Secondary Immigrant Students Demonstration Project Outcomes Report*. Long Beach, California: The Andrew F. Mellon Foundation, Program in Immigrant Education, 1996.

Chambers, F. Promoting the use of the target language in the classroom. *Language Learning Journal*, No. 4, (1991), pp 27-31.

Chambers, G. Teaching in the target language. *Language Learning Journal*, Vol. 6, (1992), pp 66-67.

Chamot, A. & O'Malley, J. *The CALLA Handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley, 1994.

Coleman., J. English-Medium Teaching in European Higher Education. *Language Teaching*, Vol. 39, (2006), pp 1-14.

Cook, V. *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Edward Arnold, 1991.

Cummins, J. Language and literacy acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, Vol. 10, No. 1, (1989), pp 17-31.

Cummins, J. Total Immersion or Bilingual Education? Findings of International Research on Promoting Immigrant Children's Achievement in the Primary School. *Modern Foreign Languages*, No. 1, (2005), pp 45-55.

Deller, S. & Rinvolucri, M. *Using the Mother Tongue. Making the Most of the Learner's Language*. London: Baskerville Press Ltd, 2002.

Dulay, H., Burt, M. & Krashen, S. *Language Two*. Rowley, Massachusetts: Newbury House, 1982.

Ellis, R. *Classroom Second Language Development*. Hertfordshire: Prentice Hall International (U.K) Ltd, 1988.

Freeman, D. & Freeman, Y. *Between Worlds: Access to Second Language Acquisition*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann, 1994.

Harbord, J. The use of the mother tongue in the classroom. *ELT*, Vol. 46, No. 4, (1992), pp 350-355.

Tukey's test of multi-comparisons was used to determine the source of difference among groups, as shown in Table 5 below.

Table 5. Tukey's test of multi-comparisons of students' achievement in science

Tukey Grouping	*Mean*	*N*	*Method*
A	87.42	26	2
B	78.31	26	3
C	69.85	26	4
D	58.77	26	1

- **Significant at α <0.05**

Table 5 shows statistically significant differences in the students' scores in science in the four methods of assessment. As was the case in mathematics, the Arabic-Arabic method topped the list. Students' scores were significantly higher than those in the English-Arabic, Arabic-English and English-English methods of assessment. The analysis also reveals that the students scored significantly higher in the English-Arabic method than the Arabic-English and English-English methods.

Moreover, the analysis shows that the students' scores in the Arabic-English method were significantly higher than those in the English-English method. As in mathematics, the rank order of the students' scores in the four methods of assessment was the Arabic-Arabic, English-Arabic, Arabic-English, and English-English methods of assessment, respectively. Tables 6 and 7 indicate significant differences in students' scores due to the methods of assessment (F (3,0.05) = 21.88) in social studies.

Table 6: ANOVA of students' scores in social studies

Source of Variance	*DF*	*Sum of Squares*	*Mean of Squares*	*F-Value*	*Sign*
Between Groups	3	2025.31	675.10	21.88	.0001*
Within Groups	100	3085.31	30.85		
Total	103				

- **Significant at α 0.05**

Table 7: Tukey's test of multi-comparisons of students' achievement in social studies

Tukey Grouping	*Mean*	*N*	*Method*
A	61.58	26	2
B	57.46	26	3
B			
B	53.77	26	4
C	49.65	26	1

- **Significant at α 0.05**

Tables 6 and 7 collectively show that the students scored significantly higher in the Arabic-Arabic method of assessment than in its English-Arabic, Arabic-English, and English-English counterparts. However, these results show no statistically significant difference at (α=0.05) between the students' scores in the English-Arabic and Arabic-English methods. In other words, the participants scored best in social studies using the Arabic-Arabic method followed by both the English-Arabic and Arabic-English methods while the English-English method yielded the lowest scores.

Conclusion, Limitations and Pedagogical Implications

Even though L2 has been essentially unchallenged as the ideal medium of instruction in the language classroom, the rationale for this use is far from clear. The literature suggests that students' achievement is negatively affected by LEP in the medium of instruction and assessment, and that S/FL learners do not make as much academic progress as native speakers. Mother tongue-based education not only increases access to skills but also raises the quality of basic education through facilitating classroom interaction and integration of prior knowledge and experiences with new learning (Benson, 2004).

However, since students' achievement is the major, and oftentimes sole, criterion by which teacher and school effectiveness is judged and academic progress is measured, the medium of assessment should not be allowed to affect these constructs. In other words, the medium of assessment should not constitute an obstacle in assessing students' achievement (Chamot & O'Malley, 1994).

This study is an attempt to test this premise through giving the participants the opportunity to be assessed in a number of L1-L2 combinations to determine whether or not the method of assessment, manifested in these combinations, has a significant effect on achievement. However, even though the findings, which were obtained through sound and rigorous procedures, are promising and in favor of the sole and, to a lesser extent, mixed use of L1 in assessment, these findings are not readily generalizable for the following reasons:

1. The relatively small sample size.
2. The lack of any proper treatment or control of variables in that the students were assessed using

variables, the questions of the exams were based on the content of the American school textbooks. The answers of the questions were given to the Arab teachers.

After administering the tests at the American schools, the teachers provided the researchers with the results and copies of the tests which were then translated into Arabic. Arrangements were made with the principal of the Arabic school to test the participants using the four methods of assessment.

While the students' answers in the English-English and Arabic-English methods were marked by teachers from the American schools, those in the Arabic-Arabic and English-Arabic methods were marked by teachers from the Arabic school. Three teachers from each subject area marked the students' tests, and average scores were calculated and used in the analysis of the findings.

Findings and Discussion

SAT software was used to analyze the results. Table 1 presents descriptive statistics for the participants' scores in the four methods of assessment in mathematics, science, and social studies.

Table 1. Means and standard deviations of students' achievement across subject matter

			Math
Method	*N*	*SD*	*Mean*
English-English	26	63.58	8.30
Arabic- Arabic	26	84.54	6.46
English-Arabic	26	75.73	5.47
Arabic- English	26	70.00	5.96
			Science
Method	*N*	*SD*	*Mean*
English-English	26	58.77	8.14
Arabic- Arabic	26	87.42	3.14
English-Arabic	26	78.31	3.86
Arabic- English	26	69.85	3.93
			Social Studies
Method	*N*	*SD*	*Mean*
English-English	26	49.65	7.29
Arabic- Arabic	26	61.58	4.73
English-Arabic	26	57.46	5.27
Arabic- English	26	53.77	4.48

Table 1 shows differences in the students' scores in mathematics, science, and social studies due to the method of assessment. In order to determine whether or not these differences are significant, one-way analysis of variance (ANOVA) was used.

Table 2 below shows the results for mathematics.

Table 2. ANOVA of students' scores in mathematics

Source of Variance	*DF*	*Sum of Squares*	*Mean of Squares*	*F-Value*	*sign*
Between Groups	3	6175.92	2058.64	46.77	.000*
Within Groups	100	4401.92	44.02		
Total	103	10577.85			

- **Significant at α 0.05**

Table 2 shows statistically significant differences in students' test scores in mathematics due to the method of assessment (F (3,0.05) = 46.77). To determine the source of this difference, Tukey's test of multi-comparisons was used, as shown in Table 3 below.

Table 3. Tukey's test of multi-comparisons of students' achievement in mathematics

Tukey Grouping	*Mean*	*N*	*Method*
A	84.54	26	2
B	75.73	26	3
C	70.00	26	4
D	63.58	26	1

- **Significant at α 0.05**

Table 3 shows that the participants scored significantly higher (at α = 0.05) in the Arabic-Arabic method than in the other three methods. The results also show that the subjects scored significantly better (at α = 0.05) in the English-Arabic method than in the Arabic-English and the English-English methods. In other words, the analysis shows that the participants' scored highest in the Arabic-Arabic method followed by the English-Arabic, Arabic-English, and English-English methods, respectively.

Similarly, statistically significant differences were found in students' test scores in science due to the method of assessment, as shown in Table 4.

Table 4. ANOVA of students' scores in Science

Source of Variance	*DF*	*Sum of Squares*	*Mean of Squares*	*F-Value*	*sign*
Between Groups	3	11629.34	3876.45	140.76	.0001*
Within Groups	100	2753.88	27.54		
Total	103				

- **Significant at α 0.05**

mathematics, science, and social studies in mainstream schools with their scores in the same subjects in the Arabic school they attended three evenings a week. A big gap was found between their respective scores in the two schools.

The previous studies concentrated on highlighting the positive effect of using L1 in teaching other subjects. None of them investigated the effect of using L2 as a medium of assessment on school children's achievement after spending three years or more in an English speaking environment, which this study takes into consideration.

Problem, Purpose and Question of the Study

Early on, LEP may make it normal for Arab students not to achieve as good in an English-medium school as they could in an Arabic-medium school. However, the question to be asked is whether this continues to be the case after living in an English-speaking community and, thus, studying at an English-speaking school for a number of years, especially in light of research findings (cf., for example, Smith, 1990) that students' linguistic and communicative competence is related to the length of time they spend in the language community.

This study is an attempt to explore the effect of the medium of assessment on Arab students' achievement in mathematics, science, and social studies. It further aims at identifying potential causes of their poor achievement after three years of residence in an English-speaking community.

More specifically, the study attempts to find answers for the question:

Does the medium of assessment affect the Arab school children's achievement in mathematics, science, and social studies?

Subjects, Instrumentation and Procedures

The population of the study consisted of all the Arab school children in Fayetteville/Arkansas. Because the number of the Arab children who were studying in Fayetteville /Arkansas was small, the sample of the study covered all of them. Twenty-six Arab children studying in American public schools in the morning and in an Arabic school three evenings a week comprised the subjects of this study. Five of those are in first grade, four in second grade, six in third grade, six in fourth grade, and five in fifth grade, all of whom have spent three to four years in the United States.

The medium of instruction and assessment in American schools is English, an S/FL for these children whose native Arabic is the medium of instruction and assessment in the Arabic school. Mathematics, science, and social studies were selected for the treatment. Whereas mathematics and science were chosen because similar content is covered, social studies varied in content in the two types of schools. The combination of similar and different content is hoped to add depth and rigor to the findings of the research.

After parental consent was obtained for their children's participation in the study, the following four methods of assessment were used:

1. *English-English*, in which test questions were written in English and had to be answered in English.
2. *Arabic-Arabic*, in which test questions were written in Arabic and had to be answered in Arabic.
3. *English-Arabic,* in which test questions were written in English and had to be answered in Arabic.
4. *Arabic-English,* in which test questions were written in Arabic and had to be answered in English.

The questions of each exam consisted of 25 short answer questions. The total score of each subject was out of 25. Then the scores were converted to be out of 100. The questions validity and reliability were established. After developing the tests in their English versions, they were given to three American professors and three graduate students of elementary education for validation. After that, the Arabic versions were validated by Arab teachers and Arab graduate students. Based on their comments, the tests were modified and then administered to a pilot of 15 students from outside the sample (from another city). Two weeks later, the tests were re-administered. Pearson correlation was calculated and found to be 0.894.

The first researcher then sat with the teachers of the American school to explain the purpose and procedures of the study. An assessment schedule was set for mathematics, science, and social studies and tests were written by the American teachers of mathematics, science, and social studies for the students of the five grades under study.

In order to control the effect of the extraneous

curriculum development". Similarly, L1 use is claimed to be time-efficient in certain situations (Atkinson, 1993; Chambers, 1992), not to mention that exclusive L2 instruction is reportedly neither desirable (Atkinson, 1993; Phillipson, 1992) nor feasible for many teachers (Atkinson, 1993; Chambers, 1992; Phillipson, 1992; Xiaodi, 2006).

Thus, even though a certain amount of L1 may prove beneficial for both teachers and students, the literature limits the situations which call for L1 use to the following:

1. Giving or checking instructions (Atkinson, 1987; Chambers. 1992; Harbord 1992; Hawks, 2001).
2. Discussing classroom methodology with students unfamiliar with the teacher's approaches (Atkinson, 1987; Harbord, 1992; Hawks, 2001).
3. Presenting and reinforcing language (Atkinson, 1987; Chambers, 1992; Harbord, 1992; Hawks, 2001).
4. Managing the classroom in cases of student disruption, when the target language, even when understood, is likely to have little or no effect (Chambers, 1992; Harbord, 1992; Hawks, 2001; Piasecka, 1988).

Like all S/FL learners, Arab learners in non-Arabic speaking countries lag in their academic performance, probably due to limited language proficiency (henceforth, Limited English proficiency: LEP) and different cultural backgrounds (Baniabdelrahman & Lincoln, 2008). One research suggests that non-native speakers of English do not perform as good as native speakers, mainly because of LEP (Coleman, 2006). Wang and Goldschmidt (1999), for example, claim that students with LEP perform less in mathematics than native-born students when they are not taught in L1.

Teachers may provide adequate coverage of content for native speakers, but, due to the medium of instruction, speakers of other languages may not benefit equally from the same instruction. One research (cf., for example, Brown, 1987; Center for Language Minority Education and Research, 1996; Cummins, 1989; Cummins, 2008) suggests that LEP creates problems for Non-native speakers who generally face academic difficulties and lower achievement. Brown (1987), for example, compared two groups of minority students and found significant differences in the academic performance of a control group with no support and an experimental group with additional support.

Previous research has not carefully considered the effect of the opportunity to learn and its combined effect with the learner language proficiency on achievement. However, ignoring the learner's language proficiency constitutes ignoring a factor which may affect achievement. It is imperative to assure equity in learners' access to learning to avoid holding them accountable for material they have not learned (August and Hakuta, 1997; National Council on Education Standards and Assessment, 1992; O'Day & Smith, 1993). August and Hakuta (1997), for instance, argue that variation in language proficiency in English and Spanish is a factor which affects the development of reading and writing skill in early schooling.

Children may learn to read quite successfully in a S/FL, but limitations in language development may lead to relatively poor literacy achievement (Brisk, 1998; Freeman & Freeman, 1994; Nieto, 1992). Another research has also suggested the significance of S/FL proficiency for academic progress (Carlisle, Beeman, Davis & Spharim, 1999).

The emphasis on teaching English through English is perhaps the most influential principle in S/FL teaching today. Some scholars (cf., for example, Cook, 1991; Dulay, Burt & Krashen, 1982) claim that the best way to help English as a S/FL learners achieve better is to expose them to instruction in English, with minimal or no use of L1. Others (cf., for example, Brisk, 1998; Jehlen, 2002; Verhoeven, 1999) favor 'bilingual' education in which teaching is done partly in the native language and partly in English.

Collecting data on student access to learning is essential, not only for assessing students' achievement, but also for evaluating the quality of their learning environment. These data can describe school curriculum, quality of educational services, and in-school learning opportunities, which can be used to explain variation in student achievement and to improve a learning-conducive environment (Nieto, 1992).

In Fayetteville, Arkansas, the first researcher experienced firsthand and heard other Arab parents complain about their children's poor achievement at American elementary schools. As a result of this, the researchers decided to investigate the effect of using the English language as a means of assessment on elementary school ELS Arab children. The researchers compared these children's scores in

J. King Saud Univ, Vol. 24 Edu. Sci. & Islamic Stud. (4), pp. 15-22 Riyadh (2012/1433H.)

The Effect of the Medium of Assessment on Speakers of English as a Second Language Children's Achievement in Mathematics, Science and Social Studies

*** Abdallah Ahmad Baniabdelrahman; ** Ruba Fahmi Bataineh**
** Associate Professor, Department of Curriculum and Instruction, College of Education, Yarmouk University*
Irbid, Hashemite Kingdom of Jordan, p.o box: 566, Postal Code:21163
E – mail: baniabdelrahman@yahoo.com
*** Professor, Department of Curriculum and Instruction, College of Education, Yarmouk University*
Irbid, Hashemite Kingdom of Jordan, p.o box: 566, Postal Code:21163
E – mail:rubab@yu.edu.jo

(Received 6/2/1432H; accepted for publication 1/4/1432H.)

***Keywords*:** assessment, English, Arabic, children, native language.

Abstract. This study explores the effect of the medium of assessment on the achievement of 26 Arab expatriate children's in mathematics, science, and social studies. The subjects, students at both mainstream schools and an Arab school in the United States of America, have received instruction in both English and their native Arabic for three years. After the treatment, English-English, Arabic-English, English-Arabic, and Arabic-Arabic elicit-response combinations were examined. The findings revealed statistically significant differences in the students' scores in mathematics, science, and social studies due to the method of assessment. The Arabic-Arabic method was found to yield superior scores to its English-Arabic, Arabic-English, and English-English counterparts, respectively.

Introduction

Despite its fuzzy logic, the use of the target language as the sole medium of instruction in the foreign/second language classroom remained essentially unchallenged even though it is believed to have resulted more from political than any specific methodological considerations (Auerbach, 1993; Phillipson, 1992; Swain & Lapkin, 2005). Thus, even though little research has been reported on the advantages, or lack thereof, of the sole use of the target language (henceforth, second Language: L2) in the foreign/second language (henceforth, Second/ Foreign Language: S/FL) classroom, sporadic references are made about the benefits of not using the native language/First language (L1) in S/FL instruction (cf., for example, Cook, 1991; Ellis, 1988; Chambers. 1991; Marsh, Hau, and Kong, 2009). Ellis (1984:131) and, for example, states that it is imperative that classroom management and organization be carried out in L2 on the grounds that L1 will otherwise "deprive the learners of valuable input in the L2".

However, a considerable body of research (cf., for example, Atkinson, 1987; Bolitho, 1983; Deller & Rinvolucri, 2002; Stevick, 1990) acknowledges the potential advantages of L1 use, without actually providing any hard evidence for these claims, may lend further credence to the assumption that the matter is more ideological than pedagogical. Besides, proponents of L1 use have limited its benefits to low level learners whose more proficient counterparts feel constrained by such use (Auerbach, 1993:23).

A plethora of research (cf., for example, Atkinson, 1987; 1993:2; Auerbach, 1993) strongly denies the existence of any "solid theoretical evidence to support any case for a methodology involving 100% TL [L2]". On the contrary, Atkinson (1987:42), for example, claims that the frowned-upon translation techniques "form a part of the preferred learning strategies of most learners". Along the same lines, Auerbach (1993:20) claims that current theories of Second Language Acquisition suggest that L1 use "reduces anxiety and enhances the affective environment for learning, takes into account socio-cultural factors, facilitates incorporation of learners' life experiences and allows for learner-centered

تدريس العلوم التطبيقية من خلال المحاكاة

* أحمد عصام الصفدي؛ ** ليلك أحمد الصفدي

* نظم (م ج د) للحواسيب

الرياض، المملكة العربية السعودية، ص.ب ٢٤٦، الرمز ١١٣٢٣

E – mail: ahmedsafadi@yahoo.com

** رئيسة قسم تقنية المعلومات بكلية علوم الحاسب والمعلومات، جامعة الملك سعود

الرياض، المملكة العربية السعودية، ص.ب ٢٤٥٤، الرمز ١١٤٥١

E – mail: lalsafadi@ksu.edu.sa

(قدم للنشر في ١٤٣٠/١/٢١هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣١/٦/٥هـ)

الكلمات المفتاحية: التدريس، المحاكاة، العلوم التطبيقية، المختبر الافتراضي.

ملخص البحث. التعلم هو العملية التي من خلالها يتمكن المتعلم من الوصول إلى المحتوى، المعلومات، المعرفة، أو الوصول إلى مصادر ذات خبرة.

يكون التعلم في أفضل حالاته متى تمكن المتعلم من الحصول على زخم وافر بواسطة التعليم المباشر، بهذه الطريقة لا يتمكن الطالب فقط من الوصول إلى المعلومات ولكنه يكتسب الخبرة التي تمكنه/تمكنها من الاحتفاظ بآلية التعلم على المدى الطويل.

مع ذلك هناك بعض العوامل التي تتداخل لتساهم في الوصول إلى الهدف ومن تلك العوامل: المدرس، الإداري، الوسائل التعليمية (السمعية، البصرية) تقنية المعلومات في البيئة المدرسية والمجتمع ككل.

أثر أسلوب التعلم المباشر يمكن أن يتم رؤيته في العديد من التطبيقات المدرسية، من هذه التطبيقات في كلية ويستن ريزيرف للطب والتمريض بولاية أوهايو بالولايات المتحدة الأمريكية، كما أنه في المملكة العربية السعودية تم تبني أسلوب المعامل الافتراضية الإلكترونية في كل من مدرسة مهد الذهب وبعض المدارس الأهلية مثل مدارس الفيصل في الرياض والبيان بجدة واللتين تبنيتا التعليم الإلكتروني كنموذج معدل للتعليم المباشر، وتناقش ورقة العمل هذه المعلومات والمعرفة والمحتويات والطالب بفكره التعليمي، وكون العلوم التطبيقية حقلاً تجريبياً للمعرفة، وخبرة واكتساب القيم من خلال التجارب لتصبح من المبادئ الأساسية لفهم وتعلم المحتويات.

ومع ذلك المشكلة التي نوقشت ستظل قائمة، ومثال ذلك كيف يتم تعليم العلوم التطبيقية من خلال برامج المحاكاة مع أدوات تقنية المعلومات؟

إن الهدف العام لاكتشاف كيفية تأثير تقنية المعلومات على تدريس العلوم التطبيقية من خلال المحاكاة هو تقديم أدوات تعليمية تواكب القرن الحادي والعشرين.

press, (1995), pp. 365-395.

Ericsson, K. A. and Lehmann, A. C. "Experts and exceptional performance: evidence on maximum adaptation on task constraints". *Annual Review of Psychology* (1996) p. 273-305.

Garson, G. D. "The role of Technology in Quality Education". In *Information Technology in Quality Education. North Carolina State University* (2005).

Good, T. And Brophy, J. "Looking in Classrooms" *Allyn & Bacon, 10th ed* (2007).

Gradecki, J. "The Virtual Reality". *New York: John Wiley & Sons, Inc.* (1994)

Greenblat, C. S. "Designing Games and Simulations: An Illustrated Handbook", *Newbury Park, CA: Sage Publications* (1997).

Hilgard, E. and Bower, G. H. "Theories of Learning", *4th. ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall* (1975).

ibn-Khaldoun. "The Muqaddimah: An Introduction to History", trans. Franz Rosenthal (Bollingen Series XLIII), 3 vols, 2nd. ed. , Princeton University Press, (1967).

Kim, J., Lerch, J. and Simon. H. A. "Internal representation and rule development in object-oriented design". *ACM Transactions on Computer-Human interaction* (1995) 2 (4): 367-390.

Kuhn, D. "Development Perspectives on Teaching and Learning Thinking Skills", *Basel, Karger* (1991) pp. 108-126.

Kuhn, T. S. "The Structure of Scientific Revolution. In International Encyclopedia of Unified Sciences", 2nd ed. Chicago: University of Press. (1962).

Nasr, S. H. "Sciences and Civilization in Islam". *Cambridge, MA: Harvard University Press* (1968).

Novak, J. D. and Gowin, D. B. "Learning How to Learn". *New York: Cambridge University Press* (1986).

Russell, D. H. "Children's Thinking". *Ginn, New York*, (1956), p. 282.

Schneider, W. and Pressley, M. "Memory Development between 2 and 20". *New York: Springer* (1989).

Shimamura, A. P. (Eds). "Metacogmition: Knowing and Knowing". *Cambridge, MA: MIT press* (1994).

Universal Knowledge Solutions. Crossing the e-Frontier. Dubai, Beirut and Kuwait, 2005.

VanLehn, K. "Problem solving and cognitive skill acquisition". *Foundations of cognitive sciences book contents* (1989), P. 527 - 579.

and mathematic illiteracy. It resulted in being a barrier and obstacle to intelligent, meaningful and positive learning.

The paper advanced a solution that may bring effective meaningful learning and teaching. Learn-direct, where the learner seeks the source of information. Information, or knowledge was reasoned as being effective all through life-learning. Employing information technology, termed throughout the paper IT, was proposed as a solution to the present dilemma of aspiration to achieving scientific and technological progress hindered by standing teaching of applied sciences and mathematics through rote learning.

Simulation, as another support mean, allows students to accomplish independent learning and follow through the steps of activity. Virtual Lab realizes this objective, and can be used anywhere, anytime with minimum expenses and overheads. It is highly accurate and safe. Besides, learning tools are synchronized between what students work on in class and at home in all stages and ages of learning 1-12, and even higher education. One more advantage of VL is that it can be used with minimum training and expenses. Moreover, VL is enriched by interactive courseware including movie animation, 3ds and other features. Previously prepared experiments are customized to countries subject content. About 53 developing countries and 70% of schools in UK employ VL. The Arabic version structured by MGD Computer Systems benefited greatly education in the Arab world.

References

Arabic References

سرحان، الدمرداش عبد المجيد. *المناهج المعاصرة*. الكويت: مكتبة الفلاح، ١٩٨١م.

صالح، عبد الرحمن عبد الله. *المنهاج الدراسي وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية*. الرياض: مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات، ١٤٠٥ هـ- ١٩٨٥م.

الصفدي، أحمد عصام. «التعلم العقلي وأثره في بناء الشخصية»، *مجلة العلوم التربوية*. جامعة الملك سعود، المجلد ٢، العدد (١)، (١٤١٠ هـ)، ص ٣٢٥ – ٣٥٣.

________، *تصنيف المعرفة والعلوم في ضوء خصائص الأمة الإسلامية*. الرياض: المطابع الأمنية وجامعة الملك سعود، ١٤١١هـ- ١٩٩١م.

________؛ **وإبراهيم محمد الشافعي.** *تعلم كيف تتعلم*. ترجمة كتاب نوفاك وجو وين Learning How to Learn. الرياض: جامعة الملك سعود، ١٤١٦هـ- ١٩٩٥م.

فلاتة، مصطفى بن محمد عيسى. *المدخل إلى التقنيات الحديثة في الاتصال والتعليم*. الرياض: جامعة الملك سعود، ١٩٨٨م.

المغيرة، عبد الله بن عثمان. *طريق تدريس الرياضيات*. الرياض: جامعة الملك سعود، ١٩٨٩م.

المودودي، أبو الأعلى. *المنهج الجديد في التربية والتعليم*. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٢هـ – ١٩٨٢ م.

English References

Alessi, Stephen M. and Stanley R. Troullip. "Computer-Based Instruction, Methods and Development". Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc. , (1985).

AlSafadi, A. "A Mechanism for living the 21st Century: Applying a Unified e-Learning Strategy", *4th Conference on e-learning applications, The American University of Cairo* (2006).

Ausubel, David P., J. D. Novak and H. Hanesian. "Educational Psychology: A Cognitive View", New York: Holt, Rinehart and Winston, 2nd ed, (1978).

Brown, A.L., & Campione, J.C. "Communities of learning and thinking or a context by any other name". *Contributions to Human Development* (1990), 21, 108-125

Caston, V. "Epiphenomenalism, ancient and modern". *Philosophical Review*, (1997) p106.

Davis, J. R. "Better Teaching, More Learning". *Phoenix: American Council on Education*, (1997).

Davis, J. R. "Better Teaching, More Learning". *Phoenix: American Council on Education/Oryx Press Series on Higher Education*, (1997).

Department of Education and Skills in the United Kingdom . "Towards a Unified e-Learning Strategy – Document". *London: Department of Education, UK* (2003).

Dewey, J. "Experience and Education". *7th Printing, Collins-Macmillan*, (1967).

Dewey, J. "How We Think". *Henry Regency*, (1933).

Dewey, J. "Studies in Logical Theory". *University of Chicago Press*, (1903) p. 65-85.

Dewey, J. "The Child and the Curriculum". *The university of Chicago Press*, (1902).

Dunbar, K. "How scientists really reason: scientific reasoning in real-world laboratories". In *R. J. Sternberg and J. E. Davidson, Eds. The Nature of Insight, Cambridge, MA: MIT*

6.4. Technology and ICT

Arab countries, including Gulf States and Saudi Arabia, are finding it very difficult to design technology curriculum for the secondary school. It is believed that program can offer a helping hand.

As its name suggests, this title is wholly targeted at the teaching of Technology. It is the latest addition to a well-known family of applications such as Crocodile Chemistry and Crocodile Physics. It makes full use of the interactive features to be found in its sibling programs and as a result is a resource that allows one to work independently at one's own speed. The program gives instant feedback everytime decisions have to be made. These either encourage the user, or confirm that they are correct. It does trust student honesty, as I could find no way to determine a score for each student - beyond them printing out a 'scorecard' of their answers against model answers. The CD-ROM uses an extremely interactive mechanism, allowing students to virtually flick switches and input data. They can then see the consequences of their actions. This does not mean that no equipment needs to be set up, nor can any damage be done to equipment. I cannot stress enough how useful this program is. It gives students the freedom to learn through doing, rather than by watching, or being told.

This is essentially a modular 'virtual experiment' platform covering all aspects of the GCSE Technology course (mechanics, control, electronics, etc.). There are good lesson units which could be used on a whiteboard, individually during lessons, or for revision. The concept is simple: drag-and-drop elements onto the main area, connect them and watch them do things. You can add 'probes' to extract data, which can be used in spreadsheets, etc. Elements range from the simple (battery, cog) to the complicated (ready-made logic systems) and all seem to be compatible. I used the program to introduce the thorny topic of programming to a group of Year 10 students who had never written a program before. The user can learn about programming languages from the simplest of beginnings - the first few questions are textual - through to actually producing programs by the use of flowcharts and graphics. Because components actually do something when you click them, you can see what will happen if you make one decision and ascertain if it is the right decision to make, then change your mind if not. As each part of the unit requires, students to answer questions of various types, it is constantly testing them, as well as informing them. Questions occur frequently and always have some form of interactive feature associated with them.

It is absolutely perfect for delivering a range of Technology and ICT-related topics. I have no doubt that it will become an indispensable part of my own software library and its plethora of uses goes far, far beyond those which I used it for. I have found that the program has given me the opportunity to teach programming in a much more exciting way than ever before. Schools with limited resources, especially expensive control apparatus, will benefit greatly from this package.

6.5. Courseware

A series of 'Design Challenges' allows students to attempt tasks that vary in complexity. Students then try to apply the knowledge they have gained from the program, in order to solve the problem they have been set. Students are able to find out whether their suggestion is right or not by comparing it with a model answer.

Over 100 pre-written examples and interactive activities are available in this program. Feedback is given to reinforce accurate answers and students can print their work for revision purpose.

6.6. Advantages of VL

- To enhance learners' motivation, transfer of learning, and authentic learning environment.
- Virtual physically safe learning environment.
- Shows students how things are done; simulations allow students to independently learn and follow through the steps of activity.
- Provides a high level of interactivity and enrichment through movies, lesson plans, sounds and 3D graphics.
- Can be used anywhere, anytime with minimum expenses and overheads.
- Develops an understanding of scientific concepts and help students to apply such concepts in real life.

7. CONCLUSION

Teaching applied sciences and mathematics through the traditional method of teaching confined to memorization, parrot repetition and experimenting with already structured lab manuals ended in sciences

school network for pupils to use out of lesson time. Teachers will find that the software is easy to load and start in the classroom, on a stand alone PC. Teachers will need to practice the activities, simulations, questions/answers and the Sim-Media editor to create interactive activities for pupils. This software can be used in a classroom situation, as well as on the network effectively.

There are more than enough question/answer sections in each topic, which are relevant and meaningful to use with pupils to find out their learning outcome. Information is structured to support learning in each topic. Information is accurate, with good images, sounds and animations. Spellings are in UK English. You can open more than one simulation at once, but be aware the program gives you warning to close some of the simulations if there are too many opened at the same time.

The software is for both teachers and pupils to use. It is sufficiently easy for teachers to use and with minimal tuition; it can be easy for pupils to use either alone, or with a peer. There is a tutorial and a structure for access to the software. The indexing system operates logically. Teachers cannot set the level of activity for pupils to work on. The loading and running instructions are clear. The ideas presented by the software company are appropriate to good practice.

6.2. Chemistry

Crocodile Chemistry is a simulator, which lets you conduct experiments with over 100 chemicals. You can design and run your own experiments by choosing chemicals and apparatus, by clicking the buttons in the toolbar at the top of the screen. Each button leads you to a different resource window where you can choose a reagent from a group of chemicals (alkalis and acids, metals, oxides, halides and sulphides, carbonates and nitrates, sulphates, phosphates and chromates, miscellaneous substances, indicators and gases). You can control the form (solution, powder, granules, bar, etc) concentration and quantity of the chemical. Three of the resource windows give you apparatus (glassware, equipment such as Bunsens and meters and probes, such as thermometers,). When you add the chemicals together using suitable apparatus, you will see any reaction, which may occur.

There are also activities that you can try out. These activities have been split up into 11 files and can be found in the Crocodile Chemistry folder of Program files. One of the features of the program is to record a 'movie'. So for demonstration purposes, you can record the experiment and play it back for the students later. These would be good means of illustrating an experiment referred to in a textbook. You can add text to any of the experiments. All simulations can be saved and printed out. They can also be pasted into another application.

The quality of the graphics is excellent and colorful. The sounds are wonderful. Water from the tap pours into vessels placed under it; glassware tinkles when touched together; equipment makes a sound when it falls onto the bench, Bunsens roar, explosions bang and boiling solutions bubble.

6.3. Mathematics

This title covers the full range of modeling (experimentation) opportunities within the National Curriculum, including application of number and algebra, number systems, calculations, giving problems, equations formulae and graphs, allowing students the opportunity to handle and manipulate data and measure variables. It also supports a wide range of other learning opportunities within the National Curriculum. Depending upon the teacher's skills and careful planning, the majority of Attainment Targets in Maths could be met using this program. This title is very difficult for students to use and requires lots of practice, and as such I would not recommend its use as a student tool. As a demonstration tool in the hands of an experienced user (teacher), especially in conjunction with an interactive whiteboard, it can be used to very good effect to demonstrate varied and often difficult theories and ideas, from plotting charts, histograms, Cartesian coordinates, experimenting with angles, circle geometry, transformations, sine, tan and cosine basics and examining the properties of shape, size and area. The strengths of this title are that it can be used to demonstrate and model so many aspects of mathematics, showing graphical, numerical and visual feedback. On the downside, this software is very difficult to manipulate and control and requires lots of practice and use. It does not allow the users to print their results and viewing qualities of demonstrations and Help are very poor, often only half the demonstration or Help section can be seen at anytime.

simulation of planets revolving around the sun, for instance, may be a useful supplement to an earth science textbook, or may be a useful classroom demonstration for a teacher to use." (Alessi & Trollip, 1985) p. 52 (Gibson, 2005) states in the section on The Legacy of Simulation, "Simulation is the most-often-cited example of new, creative, computer-enabled pedagogy in online courses." He arrives after citing several projects to the conclusion, "In spite of these examples of large-scale subsidy of computer simulation in education, the main areas in which simulation has had "staying power" and substantial impact have been in (1) advanced, specialized courses(ex. Econometrics, ...); (2) military applications, ...and (3) replication of classic experiments (ex. Physics, statistics, genetics, psychology)." He further says that these systems permitted learners to "create experimental simulations or to take simulations created by others." This last quotation is the essence of VL (the Virtual Lab).

6. THE VIRTUAL LABORATORY

As we said earlier when explaining the virtual process, cognitively virtual is: existing in essence or effect though not in actual fact. Something which is a representation rather than the 'real' thing, thus not physical, refers to technologies that generate more or less realistic (but not physical) illusions of reality not physical in nature. An imaginary conceptualization of something real. For example, many feel that the Internet is a virtual world unto itself. The term takes on many uses in the computer world as a wide variety of devices and software exist for the sole purpose of providing simulations of reality. One of these devices is the Virtual Lab.

Virtual Lab, according to producers Crocodile Clips, is conceived as: a computer program which temporarily creates a set of things through the means of a program and then relates them together through cause and effect relationships.

In VL, learners learn by actually performing the activities to be learned in a context that is similar to the real world. It could simplify the world in which learners solve problems, learn procedures, and come to understand the characteristics of scientific concepts. Virtual labs are useful in situations that are dangerous to operate (e.g., chemical experiments), subject to failure when used incorrectly (e.g., Computer Programs), costly to do & make (e.g., Physics Instruments and equipments), or difficult to observe (e.g., Mathematical equations). Learners are not only motivated by simulations, but learn by interacting with them in a manner similar to the way they would react in real situations.



Fig. 4.- The Virtual Lab (an example of a Physics experiment)

The powerful simulation packages produced by Crocodile, with an Arabic version from MGD Computer Systems, allow students and teachers to recreate experiments, model mathematical theories or simulate real life quickly and easily. The following is an illustration of employment of VL in different branches of applied sciences, mathematics, and technology and information-communication technology (ICT).

6.1. Physics

Crocodile Physics includes content related to Electricity, Forces and Motion, Optics and Waves. Pupils can use this product to learn easily about how to build circuits (series and parallel), measure voltage and current in the circuit, find out the resistance and learn about mains electricity. They can also find out how distance, time and speed can be determined and represented graphically. I have also used this software to explain to pupils the behavior of light waves in terms of reflection, refraction and total internal reflection, with the help of pictures and animations. There are many questions in each section to use as a tool to evaluate pupils' learning. This software gives pupils a chance to learn about how to control components and how to animate them to make them more interesting. This is a stimulating experience for pupils, which could not be achieved by other sources. This product would be best suited in the classroom, as a stimulus activity with a group of pupils, rather than pupils using it alone. It can also be loaded on the

introduce it in teaching applied sciences. Imagine how far teaching applied sciences will advance if IT is employed. For IT, as said before in section on IT, encompasses all forms of technology used to create, store, exchange and utilize information in its various forms including business data, conversations, still images, motion pictures and multimedia presentations. We could, also, add that IT applies modern technologies to the creation, management and use of information. In this sense, IT includes video recorders, CD-ROM, telephones, calculators, and electronic cash tills as well as computers and virtual labs.

Use of this technology will make learn-direct available to the applied sciences teacher. He/she will no more stand before a chalkboard and disseminate information, perform the scientific experiment behind the classroom desk, or run around student groups while experimenting in the lab. He/she will manage the class through IT means and let students self-access the source of information. Primary condition on IT affecting teaching applied sciences, and teaching mathematics also is commitment on part of the teacher. Mastering scientific subject matter; computer literacy; and know-how of forms of technology used to create, store, exchange and utilize information in its various forms, are necessary characteristics too. When discussing learning before, we said that learning is at its best when the learner can achieve information on his/her own momentum, termed here"learn-direct". The same concept applies to teaching. Teaching is at its best when the teacher can achieve information on his/her own momentum, termed here"teach–direct". The teacher should be able to locate the source of information, access the information and relate it to his/her students.

A further advance to using IT to affect teaching applied sciences would be to simulate applied sciences subjects. An applied sciences teacher would further enhance the understanding of his/her students by simulating the eruption of a volcano, or impact of earth layers that caused the recent earthquake in Pakistan and India on October 2005 and resulted in the death of about 50,000 people, and injured 70,000. Students searching the web are bound to come across the OpenSees (Open System for Earthquake, Engineering Simulation) is an advanced simulation software framework for structural and geotechnical facilities.

To revolve again around "learn-direct", why not ask students to present applied sciences project/s using IT technology to simulate some project topics. Two of the constructs described and discussed in this paper, use of IT and simulations in teaching applied sciences, augment learning by matching the information (the theoretical), the practical (methodology, experimentation), and the mean or media (It and simulation). Usually, creativity is in inventing the mean. An example of one mean of IT affecting teaching applied sciences will be illustrated in the section on Virtual Labs (VL).

A central aspect of teaching applied sciences through simulation is to stir in students' imagination, visualization and creative representation. Assessment can be achieved by employment of the electronic Virtual Lab system during and after teaching an applied sciences subject. The goal of the research in teaching applied sciences is to advance significantly the fidelity of simulations of VL system. This needs development of the simulation technology for teaching assessment.

Simulations are more difficult when considering interactions of components in teaching applied sciences such as teacher load, classroom lectures and laboratory experimentation. This research has addressed the need for improved model of acquiring the meaning of experiencing laboratory experimentation. The model is based on the mechanism of observed behavior in virtuality. E-learning as explained before is now a must for any learning and teaching through the use of communication and information technology. The main goal we are aspiring to accomplish through use of previous techniques in teaching applied sciences, and any other discipline for that matter is: learners to achieve their full potentials. E-learning in a sense, will be the gateway to employing IT to teach applied sciences through simulation. For detailed elaboration on the topic of e-learning, look at (AlSafadi, 2006).

5.2 Simulation in teaching applied sciences

Computer simulation is the "use of a computer to simulate objects or phenomena and is a powerful tool..." (Alessi & Trollip, 1985) p. 44. As computer simulation is a powerful tool in industry, the design of new space vehicles, or devaluating the currency in economics, etc., so it should function as a powerful tool in teaching applied sciences. However, instructional simulations are very hard to describe. These are computer programs that exemplify a phenomena when teaching students about it. "A

this study. That definition describes simulation as "an operating model of central features or elements of a real or proposed system, process or environment". (Greenblat, 1988) To simulate meant to (Alessi & Troullip, 1985) "pretend to do something ... We may simulate imaginary things as well as real things. A model of an interstellar spaceship is a simulation even though such space ships do not yet exist ." (p. 44)

Simulation is any representation or imitation of reality. In education, simulation is considered an instructional strategy used to teach problem solving, procedures, or operations by immersing learners in situations resembling reality. The learner's actions can be analyzed, feedback about specific errors provided, and performance can be scored. Thus, simulation provides safe environments for users to practice the real-world skills. It can be especially important in situations where real errors would be too dangerous or too expensive.

Developments in IT such as supercomputer, network, and visualization system, produced great changes in the field of computer simulation research. And, also, had a great impact on research in the more general scientific research fields. Simulation research itself is now advancing into the new paradigm of "Simulation Science", which may reveal the scientific problems that remain unexplored by means of conventional approaches due to the complexity.. Moreover, simulation methodology and advanced computing technology are sciences of the 21st Century.

5. A BRIEF LOOK AT APPLIED SCIENCES

Applied sciences may be defined as "the study of the natural world". A systemized knowledge derived through experimentation, observation, and study. Included in this definition is the methodology used to acquire this knowledge, e.g. the method of inquiry that requires the generation, testing, and acceptance or rejection of hypotheses.

5.1 Teaching Applied sciences by means of IT

Applied sciences taught at schools and higher educational institutes could be described as "the body of related courses concerned with knowledge of the physical and biological world and with the processes of discovering and validating this knowledge". These include biology, chemistry, earth sciences and geology, physics, resource sciences, space and astronomy, biotechnology, engineering, computer and information technology.

The importance of regular applied sciences programs and activities in the school, and irregular applied sciences programs and activities outside the school confirms the fact that applied sciences serve a varied group of objectives related to various groups of beneficiaries. These include: school students, early graduates and drop-outs, some special professional groups, the public, and scientists themselves. (UNESCO reference, 1986)

Applied sciences, however, still taught in most educational institutes through rote learning. Memorization of laws in Physics, elements and formulae in Chemistry, or Latin names of species in Biology is still the mean of evaluation of understanding. Experiments are performed through a well structured lab manual which students perform in already structured sequential steps, and later register results and write reports. These constraints on teaching applied sciences in the formal educational system stimulated the issue of teaching outside the school (external applied sciences education). Formal and informal (hidden) learning are the terms used in education. Even with informal education gaining the upper hand, teaching applied sciences still have not realized its objective. The main objective is: publicizing applied sciences awareness, graduating creative scientists, and offering the nation technological progress. Several theories were coined and applications performed. Some succeeded, but most failed to realize objectives. This paper believes that a new approach should be forwarded. The main feature of that approach could be included under the umbrella of meaningful learning and meaning of experience to replace rote learning and routine experimentation. Extracurricular activities in applied sciences usually involve: applied sciences clubs, societies, and symposiums; scientific exhibitions, and projects; scientific contests, and search for talents; field trips and visits and camps; and mass media, museums, and scientific camps.

These are marvelous undertakings the UNESCO reference booklet proposes. The three essential domains to be regarded, according to this reference in internal and external applied sciences teaching, are: knowledge (facts and information), skills (mental and physical), and situations or values.

However, the missing important vehicle is IT. Information Technology is here to stay. Learners as well teacher use IT in their daily lives. So why not

Most of what teachers do can be conceptualized under five strategies. These are: training and coaching, lecturing and explaining, inquiry and discovery, groups and teams, and experience and reflection. Perhaps the last strategy is what relates most to our concern in this paper. Because the Strategy of Experience and Reflection enable students to reflect on learning, which is in our case the laboratory setting that facilitates insight and self-understanding. (Davis, 1997).

However, no research on IT affecting learning is adequate without discussing electronic learning. Thus, we will take a brief look at e-learning as at e-learning as it relates to the core of how IT affects learning and teaching.

2.3 E-learning

E-learning is all around us in schools, colleges, universities, community centers, place of work, and at home. It is the way of using information and communication. The user could be a child in kindergarten, or a group of students collaborating on a project over the internet, or students watching an animated diagram of a physics law, or a chemical reaction, their teacher have just downloaded on the computer – all the above counts as e-learning.

However, most of the e-learning going on now is not the kind of personal progress. This is similar to being the only one with a mobile phone, but you can't achieve its full potential unless most people use it. It is because of such situations that e-learning is not firmly established in our teaching and learning. It is with this simple, but deep, understanding that the department of Education and Skills in the United Kingdom released the Consultation Document 2003 "Towards a Unified e-Learning Strategy". Truthfully, it is a scientifically and educationally authentic and adequate manuscript.

There are many benefits of e-learning in teaching applied sciences; (Universal Knowledge Solutions, 2005) cites seven of them. These are: anytime, anywhere; world-class learning content; interactive and adaptive learning; consistent learning content; self-paced learning and performance tracking; simple description of complex information; and re-usable and cost-effective. This research adds one most important benefit and the primary objective of all education: enabling learners and teachers to achieve their full potentials. The most important value would be assisting in improving and achieving technical and quality standards, and learners becoming more undertaking and sophisticated. By e-Learning, we hope to realize by this aspiration the dream of an educational progress, and present to our learners a mechanism of living the 21st Century. Yet, there are many weaknesses and obstacles. As this is the case – reaping benefits, realizing the value, and eliminating weaknesses and obstacles – we are in bad need for an e-learning strategy that affects the lives of every individual learner as long as it does not exclude the teacher.

However, the teacher – manager of learn-direct – requires, in order to effectively achieving his/her mission, a helping hand from present technologies. One of these is: Information Technology.

3. INFORMATION TECHNOLOGY

Sometimes called Information Systems (IS) or Data Processing. There are many definitions of information technology (IT) depending on the field of study. information technology (IT) or information and communication technology (ICT) is the technology required for information processing. In particular, the use of electronic computers and computer software to convert, store, protect, process, transmit, and retrieve information from anywhere and anytime. NASA refers it to any equipment or interconnected system or subsystem of equipment, which is used in the automatic acquisition, storage, manipulation, management, movement, control, display, switching, interchange, transmission, or reception of data or information. The term information technology includes computers, ancillary equipments, softwares, firmwares, and similar procedures, services (including support services), and related resources. Most workers in the field agree that IT encompasses all forms of technology used to create, store, exchange and utilize information in its various forms including business data, conversations, still images, motion pictures and multimedia presentations. For the sake of our research, we could say that IT applies modern technologies to the creation, management and use of information. IT includes video recorders, CD-ROM, telephones, calculators, and electronic cash tills as well as computers.

4. SIMULATION

As for simulation, the paper after searching many definitions thinks that the following is best suited for

1978). On the other hand, they introduced a learning theory that focuses on concept and propositional learning. They termed it the best learning theory. However, the primary concept in Ausubels theory is meaningful learning in contrast to rote learning. "To learn meaningfully, individuals must choose to relate new knowledge to relevant concepts and propositions they already know. In rote learning, on the other hand, new knowledge may be acquired simply by verbatim memorization and arbitrarily incorporated into a person's knowledge structure with what is already there." (Novak and Gowin, 1986)

One of the concepts of learning that this paper adopts is that learning is the acquisition of knowledge, skills, experience, and meaning of experience. The last one need detailed illustration because the paper will depend on its meaning when developing IT affecting teaching applied sciences through simulation. In this form of learning, the student is required besides performing lively experimentation by associating learning with action (Sarhan, 1981), to understand the meaning behind the experience. For example, a student of chemistry when pouring acid from the bottle onto a test tube half full of alkali, will hold the cover of the acid bottle between two fingers. The student practices that without knowing the meaning of his/her action. In meaning of experience learning, he/she rationalizes that placing the cover over the laboratory table will burn the table top. Usually knowing the meaning of the action establishes lasting learning. This should not be confused with Explanation-Based Learning (EBL), "in which the system uses its current theory to explain a new observation, and extracts from that explanation a useful rule for future". (The MIT Encyclopedia for Cognitive Sciences).

2.2 Teaching

Teaching can be converted into a simple model :

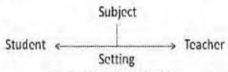


Fig. 2 – Traditional Teaching

Teaching involves complex judgments that unfold during the course of instruction. Teachers must deal creatively with the unexpected. There are no fail-safe routines and prescriptions. (Eisner, 1997) Furthermore, the most important goals of teaching are those events that occur during the process. The outcomes are often embedded in the learning process itself.

On the one hand, teachers are too busy to think, they are driven by day-to-day tasks, and they are sometimes dreadfully out of touch with reality. Yet, teachers are thinking all the time, making quick and frequent ad hoc decisions, trying to resolve dilemmas and explain to themselves what's happening. The problem, then, is: how can teachers learn to see more clearly what is happening in the classrooms and regain more control over their teaching? (Good & Brophy, 2007) put the matter succinctly: "If you don't know how to look, you do not see very much."

Certainly, teacher acumen or insight is an effective support when he/she stands before the classroom and experiences a new situation he/she had never practiced or taught in an educational institute. Educational technology is a subset of information technology (IT) forwards many solutions and provides teachers with a successful teaching mean. Information technologies are varied as we will find out in the section on IT. Two of these technologies will be stressed in this paper. These are: simulation and virtual lab. They are particularly important in applied sciences because of the nature of the field, and of the conviction of this author that learning is at its best when the learner can achieve information on his/her own momentum, termed here"learn-direct". A dynamic and rich interaction is taking place between the poles of education, i.e. leaner and information in the source. This way the student not only accesses the information, but also experiences the accessing which will remain a learning mechanism with him/her through life. If the learner (the human thinker) is unable to access information on his/her own due to incompetence, or obstacles standing in the interaction direct path between learner and information, then an alternative path is taken through teacher or IT. (Figure 3)

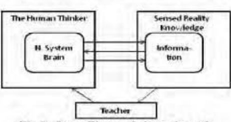


Fig. 3 – Learn-Direct and alternative path

communication (e.g, a story, or a telephone conversation). However, to understand virtual processing in the mind, let us cross to the most recent development in computer technology, i.e. Virtual Reality. According to (Gradecki, 1994), the different definitions by different authors suggest that creating specific terminology for this technology is difficult. Nevertheless, he adventures into forming a concept on how we view the virtual world. He says: "Virtual Reality must allow the viewer (user) to view the environment from any point and at any angle". (p. 2) Interaction with objects forming the environment is essential. In real life, we are constantly interacting with other people. This, also, means immersion in a virtual environment. It means that "we feel as if we are part of the environment we are viewing. This is more than just a sense of depth. In order to create true immersion, we should be able to convince our brain (mind to this author) that this virtual environment is our actual environment". (p. 4) In general, virtual in cognitive terms is: something distinguished that is merely conceptual from something that has physical reality. In other words, virtual is conceptual or appearing to be, rather than actually being.

It occurs to this researcher that the description of paradise in The Qura'n and Hadith in our present terms is some kind of virtual reality. For example, the following ayah is inspired in The Qura'n:

﴿ مَّثَلُ ٱلْجَنَّةِ ٱلَّتِى وُعِدَ ٱلْمُتَّقُونَ ۖ تَجْرِى مِن تَحْتِهَا ٱلْأَنْهَٰرُ ۖ أُكُلُهَا دَآئِمٌ وَظِلُّهَا ﴾ (الرعد: ٣٥).

This and other verses describe paradise as follows: "The parable of the Garden which the righteous are promised beneath it flow rivers: perpetual is the enjoyment thereof and the shade therein such is the end." flowing rivers and shades. (Trans. Abdullah Yusuf Ali, p. 614-615)

﴿ مَّثَلُ ٱلْجَنَّةِ ٱلَّتِى وُعِدَ ٱلْمُتَّقُونَ ۖ فِيهَآ أَنْهَٰرٌ مِّن مَّآءٍ غَيْرِ ءَاسِنٍ وَأَنْهَٰرٌ مِّن لَّبَنٍ لَّمْ يَتَغَيَّرْ طَعْمُهُۥ وَأَنْهَٰرٌ مِّنْ خَمْرٍ لَّذَّةٍ لِّلشَّٰرِبِينَ وَأَنْهَٰرٌ مِّنْ عَسَلٍ مُّصَفًّى ۖ وَلَهُمْ فِيهَا مِن كُلِّ ٱلثَّمَرَٰتِ ﴾ (محمد: ١٥).

"(There is) a Parable of the Garden which the righteous are promised: in it are rivers of water incorruptible; rivers of milk of which the taste never changes; rivers of wine, a joy to those who drink; and rivers of honey pure and clear. In it there are for them all kinds of fruits…" (Trans. Abdullah Yusuf Ali, p. 1381-1382).

The authors of this paper are not credible interpreters, or even near that. However, what they understand from these verses and similar ones: the actual reality of Paradise is in the next life, what we are living and witnessing now in this life is virtual reality exemplified as a parable for the real Paradise and the type of rivers, honey and fruits of the next life could not be understood as we are not seeing or experiencing them. It is an understanding open to fallibility. Because of one very important issue, i.e. we are extending ourselves into the supernaturalism (الغيبيات).

The principle of virtual reality applies to Virtual Lab – as we shall see in the last section of this paper - meaning virtual is conceptual or appearing to be, rather than actually being. The teacher is creating through the use of IT experiences that will make students feel as if they are part of the environment they are experimenting. In order to be effective, he/she has to simulate that laboratory experience. In applied sciences, this is important because in actual scientific experiments, the scientists often ventures into developing their work and hence later their conjunction and theory with already set assumptions and hypotheses. It is when assumptions are sometimes reversed or not proven that, according to (Kuhn, 1962), a scientific revolution takes place.

2. LEARNING IS THINKING

Thought will take place in the human student if information is associated with the student's sensed reality. However, by continuing to consider subject matters as mere information without associating them to the experienced reality of the student will not produce learning and will not affect the behavior of the student. If meaningful learning is to take place, then teachers must make students experience knowledge, instead of being transmitted to them as mere information.

2.1 Concept of Learning

(Hilgard and Bower, 1975) cited over 12 theories of learning. Some forms of learning include: associate learning, potential or hidden learning, spatial learning, learning of skill, inductive and deductive learning, learning by imitation, learning by experience, learning by meaning of experience individualized learning, computer aided learning, and electronic learning. (Ausubel, Novak, and Hanesian

learning, IT, simulation, and applied sciences. Sections on teaching applied sciences using IT, and teaching applied sciences through simulation will demonstrate the realization of objective of the study.

The Virtual Lab (VL) will show practically a computer program which temporarily creates a set of things through the means of a program and then relates them together through cause and effect relationships, and how students learn by actually performing the activities to be learned in a context that is similar to the real world.

In VL learners learn by actually performing the activities to be learned in a context that is similar to the real world. It could simplify the world in which learners solve problems, learn procedures, and come to understand the characteristics of scientific concepts.

Employing the VL offers several advantageous solutions. These are: independent learning through simulation; independent use of time and place; accuracy and safety; synchronization between formal and informal learning; use with minimum training effort; and flexible to students of all education levels.

Many developing countries, about 53 countries, are using VL. Seventy percent of schools in the United Kingdom are using it, too. But first let us stop at the human side of the problem, i.e. how a human learns?

1.1. Thinking

Muslim scholars had discussed thinking extensively as it is often repeated in The Quran and Hadith. Inherent in this is human essential precedence over other creatures based on his/her cognitive system (a'ql) through which he/she performs the process of thinking. In fact, any behavior that human shows is based on thinking. The responsibility befalls him/her because he/she was given the faculties of thinking. Allah Almighty says in The Qura'n (S. al-Isra', ayah 36):

﴿ وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِۦ عِلْمٌ ۚ إِنَّ ٱلسَّمْعَ وَٱلْبَصَرَ وَٱلْفُؤَادَ كُلُّ أُو۟لَٰٓئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْـُٔولًا ﴾ (الإسراء: ٣٦).

"And pursue not that of which thou hast no knowledge; for every act of hearing, or of seeing or of (feeling in) the heart will be enquired into (On the Day of Reckoning)," (Qura'n translation by Abdullah Yusuf Ali, p.704). Some like al Maudoudi and including this researcher understood hearing is acquisition of information; seeing is the act of sorting information; and heart is the act of producing information and knowledge, and advancing technologies through creative research, and invention and explorations.

Al-Madoudi further comments that 'nations who invent, discover and produce are worthy of world leadership in applied sciences and technology'.

Thinking, thought or cognition could be termed also as passing of judgment. The operation occurs when a sensed reality is associated with previous knowledge in the mind of the thinker. A judgment on the nature of the reality is passed. For example, it's a tree, a book, an orange, etc.

Once that is established, then the thinker must rise to a higher level of thinking in order to comprehend the reality and solve the problem. (Dewey, 1903) state, that thought, reflective thought, "comes after something and out of something, and for the sake of something" (p. 3). In short, thinking occurs when there is a specific need or problem to be solved and it ceases (or changes direction) when the need or problem is solved.

Ibn Khaldoun (died 1332AH- 1406AD) categorized thinking into three grades. These are: the discerning intellect, the experimental intellect, and the speculative intellect. In this study, the terms superficial, deep, and deep enlightened. (Russell,1956), on the other hand, charts six types of thinking or thinking events. The study will concern itself with experimental intellect or deep thinking level as it relates learning by experience or meaning of experience. Thinking is an intermediate or mediating place in the development of experience.

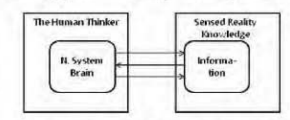


Fig. 1- Thinking by repetition of sensing – Deep Thinking (the experimental intellect according to ibn Khaldoun)

The mind has also the characteristic of representation of the real world into a virtual world.

1.2. Virtual

The term virtual is popular among computer scientists and is used in a wide variety of situations. It is a mental model created by people as a representation of a reality (actual or fictional) for contemplation and

J. King Saud Univ, Vol. 24 Edu. Sci. & Islamic Stud. (4), pp. 1-13 Riyadh (2012/1433H.)

Teaching Applied Sciences through Simulation

*** Ahmed I. Al-Safadi; ** Lilac A. E. Al-Safadi**
** MGD Computer Systems*
Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia, p.o box: 246, Postal Code:11323
E – mail: ahmedsafadi@yahoo.com
*** Head of IT, College of Computer and Information Sciences, King Saud University*
Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia, p.o box: 2454, Postal Code:11451
E – mail: lalsafadi@ksu.edu.sa

(Received 21/1/1430H; accepted for publication 5/6/1431H.)

Keywords: Teaching, Simulation, Applied Sciences, Virtual Lab.

Abstract. Learning is the process by which a learner accesses content, information, knowledge, or experience from a source. Learning is at its best when the learner can achieve that on his/her own momentum (learn-direct). For this way the student not only accesses the information, but also the experience of accessing which will remain a mechanism with him/her through the whole life-long learning. However, other factors intervene to assist in achieving the goal. These include: the teacher, the administrator, audio-visual aids (AV), information technology (IT), the school environment and the community at large.

The effectiveness of this learn-direct approach could be cited in many school applications. One such application was in the Case Western Reserve medical and nursing schools in Ohio, USA. In Saudi Arabia, public schools like Mahd Al Dahab LEA adopted the electronic Virtual Lab (VL) in their education, and national schools like Al-Faisal in Riyadh and Al-Bayan in Jeddah adopted e-Learning as a modified alternative for learn-direct. The paper will discuss extensively e-learning as a proof of student-information interaction. Information, knowledge, content, students as thinker-learners are also discussed in the paper.

Applied sciences, being an experimental field of knowledge, values gaining experience through experimentation and makes it essential in conceptualizing, understanding and learning the content. However, the problem discussed still stands, i.e. how to teach applied sciences through simulation with IT tools?

The overall aim of discovering how IT affects teaching applied sciences through simulation is to provide an educational tool for living the 21st Century.

1. PURPOSE OF THE STUDY

The Muslim nation is suffering from many problems that are still holding and constraining it from progress. Most prominent of these problems is alienation of education, its dissociation from the nation's ideology, and carelessness to develop thinking and personality in individual learners. These self-evident facts are associated with an inferiority complex that Muslims are at the tail of the convoy of technologically developed nations. These technologies may be in the form of information and communication technology; technology of invention and discovery; technology of exploiting resources, equipments, tools, and machines; or other technologies. Most prominent in this 21st Century is information technology (IT).

Teaching applied sciences and mathematics through watching and negative observation was an obstacle to meaningful learning, and a barrier against teaching the meaning and objectives forming scientific concepts. The problem is clear: How to teach applied sciences effectively, and by-pass the huge gap in technology shackling Muslims? The logical consequent question will be: What mean/s can realize that?

There are many available means to accomplish the second objective. One of these means is to view education as a mean of survival. According to this research, the overall objective of education is realized when the learner is able to access the information (knowledge, content) on their own momentum. Consequently, students locate the source of information, access the information, understand it, and comprehend it by their individual efforts.

However, in order to make these concepts clear the paper will first start by identifying concepts of: thinking, virtual, learning as thinking, teaching, e-

J. King Saud Univ., Vol. 24, *Edu. Sci. & Islamic Stud.* (4), pp. 1091-1518 Ar., Eng. 1-31, Riyadh (2012/1433H.)

Contents

Page

English Section

Arabic Section



King Saud University Press, 2012 (1433H.)

J. King Saud Univ., Vol. 24, *Edu. Sci. & Islamic Stud.* (4), pp. 1091-1518 Ar., Eng. 1-31, Riyadh (2012/1433H.)

Journal of
King Saud University

(Refereed Scientific Periodical)

Volume 24
Educational Sciences & Islamic Studies (4)

October (2012)
DHU AL-QA'DAH (1433H.)



Academic Publishing - King Saud University
P.O. Box 68953, Riyadh 11537, Saudi Arabia